

(Des)armando cotidianidad con Manos ArteSanas. Una propuesta pedagógica sobre experiencias artísticas en la Educación Sexual Integral situada en ASOVEG – CINJUDESCO para la participación y reconocimiento corporal infantil.

Julieth Catalina Londoño Araujo

Tutora

Sonia Mireya Torres Rincón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Línea de investigación Género, Identidad y Acción Colectiva

2025

Agradecimientos

Al amor genuino y puro de las mujeres que hicieron posible mi llegada hasta acá, a mi abuela por el cuidado y ser la raíz, a mi mamá Lou por sostenerme el corazón y ser el tronco, a Camila por la sabiduría de sus palabras y ser las ramas y a Valeria por ser fuente de inspiración para crecer y ser las hojas de mi árbol. Son la armonía de la vida misma. Agradezco por seguir juntas después de las tormentas.

Al amor certero de las amistades que construí en este andar, a Nicolás por ser mi par y mi refugio, a Majo por la complicidad y la ternura, a las Pielas Parlantes por regalarme discusiones, reflexiones y amores hermosos, María, Lau, Pacha, Geral y Amma. A Karen, Juan, Lore, Mau, Lau, Teffy y Cami, por abrimos espacio en nuestra cotidianidad para acurrucarnos en nuestro arbolito a escucharnos y abrazarnos.

A las maestras que me inspiraron y me llenaron de pasión por la docencia, aquellas que me provocaron sed de justicia en los espacios educativos, Sonia Torres, Janneth Galeano y Ana María Guzmán.

A las mujeres que me abrieron las puertas de ASOVEG – CINJUDESCO en el 2021, quienes me enseñaron de compromiso y amor en las labores comunitarias, Mónica y Capela. Y a quienes hacen parte de este espacio hoy, por las enseñanzas sobre los procesos organizativos comunitarios.

Dedicatoria

Para todos los corazones que encontré en este camino, que me abrazaron en Granjas de San Pablo, que me gritaban “¡Profeeee! ¿ya vas para la biblioteca?”, que me dieron suspiros de alivio y preocupaciones incesantes. Para las que me incitaron a las travesuras y los juegos y para los que me pedían que cantara con ellos “¿profe esta te la sabes?: *Amor de mi infancia, amor de colegio, yo nunca te olvido no, no, no, eres un privilegio*”.

Para cada una de las niñas y de los niños que estuvieron en este proceso, porque más que abrir un espacio en la biblioteca juntas y juntos, fueron ellos y ellas quienes abrieron un lugar calentito en su corazón para mí que nunca voy a olvidar, que me hizo reafirmar el llegar hasta aquí sintiendo el placer de ser profe.

Para las madres y los jóvenes que construyeron con amor *aquel lugar de encuentros*, que con las niñas y los niños disfrutamos cada día, que lograron dejar huella en el barrio, en la montañita del Rafa, aquellas que pensaron en la dignidad humana, en condiciones de vida dignas para las mujeres, jóvenes e infancias que iban llenando el barrio de poder popular.

Dedicado con certeza al grupo de niñas y niños “Manos Artesanas”, de la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán.

¡Hoy me quedo aquí, porque otro sitio así no hay!

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. DE LA UPN A LAS RESISTENCIAS COLECTIVAS DE ASOVEG – CINJUDESCO EN GRANJAS DE SAN PABLO	33
1.1 Sobre los andares en el Rafa	34
1.2 Aquel lugar de encuentros... Granjas de San Pablo	37
1.3 Una casa de conocimientos: Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	41
1.4 Un querer ser. Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECO)	43
1.5 Una mirada al pasado para entender el presente. ASOVEG – CINJUDESCO y la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán.	46
1.6 Un abrazo colectivo – grupo infantil “Manos ArteSanas”	58
1.7 Sobre las tensiones y conflictos	62
2. INFANCIAS POPULARES EN MOVIMIENTO: UNA POSIBILIDAD DE TRAZOS COLECTIVOS	66
2.1 “¿Y si en vez de planear tanto voláramos un poco más alto?” -Mafalda	73
2.2 Y qué decir de ese volar más alto.	90
3. UN TEJIDO DE RECONOCIMIENTOS: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL COMO ESPACIO DE CREACIÓN INFANTIL TRANSGRESORA	94
3.1 Aproximaciones (in)cómodas a la ESI.. ¿Queerizarla en un espacio comunitario?	95
3.2 Tejiendo interrupciones con universos artesanos.	104
3.3 Pincelazos de emociones en la ESI	114
3.4 ¿Cierres o más aperturas?	121
3.5 Seguir pensando la ESI desde lo artístico como posibilidad pedagógica para desarmar cotidianidad	128
4. CONCLUSIONES INESTABLES	131
BIBLIOGRAFÍA	139

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Módulos de la implementación ESI.....	22
Ilustración 2 Mapa mental sobre experiencias artísticas en la ESI	27
Ilustración 3 Sesiones de implementación de los cinco módulos	28
Ilustración 4 Ubica las cinco UPZ de Rafael Uribe Uribe. Creación de niñas, niños y jóvenes de ASOVEG - CINJUDESCO	35
Ilustración 5 "Mi barrio", dibujo de las primeras juntanzas con infancias.....	37
Ilustración 6 Fotografía de los barrios Granjas de San Pablo, Granjas de Santa Sofía y Resurrección.	40
Ilustración 7 Fotografía de uno de los primeros recorridos mapeando el barrio con el grupo juvenil.	41
Ilustración 8 Recopilación fotográfica.....	46
Ilustración 9 Fotografía de Esneda Cano, recuperada en recopilación fotográfica	48
Ilustración 10 Fotografía del Jardín Mafalda, sede actual de ASOVEG - CINJUDESCO	50
Ilustración 11 Fotografía del Jardín Mafalda, sede actual de ASOVEG - CINJUDESCO, hoy en día.	51
Ilustración 12 Recopilación fotográfica.....	56
Ilustración 13 Fotografía de la fachada de la anterior sede de CINJUDESCO	57
Ilustración 14 Fotografía de primer taller de dibujo.	62
Ilustración 15 Fotografía de la cotidianidad infantil en CINJUDESCO	66
Ilustración 16 "Ser infancia es..."	75
Ilustración 17 Actividad "Adivina quién soy"	79
Ilustración 18 Actividad de escritura creativa "Conóceme"	82
Ilustración 19 Actividad de cierre de módulo "Receta para la olla infantil".....	86
Ilustración 20 Actividad de cierre de módulo 1 "Ingredientes para la olla infantil"	88
Ilustración 21 Actividad de cierre de módulo "Ingredientes para la olla infantil".....	90
Ilustración 22 Actividad stencil	104
Ilustración 23 Actividad "Moldeando mi cuerpo en plastilina".....	106
Ilustración 24 Actividad "Moldeando mi cuerpo en plastilina".....	107
Ilustración 25 Actividad "Cuidar mi cuerpo, cuidar mi ser"	110
Ilustración 26 Actividad "Cuidar mi cuerpo, cuidar mi ser".....	111
Ilustración 27 Actividad "Explorando un universo"	113
Ilustración 28 Actividad "Explorando un universo"	113
Ilustración 29 Actividad "Cartografía emocional".....	115
Ilustración 30 Actividad "Cartografía emocional".....	116
Ilustración 31 Actividad "Mapeando emociones"	119
Ilustración 32 Actividad "Mapeando emociones"	119
Ilustración 33 Actividad "Cuerpos que sienten".....	120
Ilustración 34 Actividad "Mi derecho de sentir"	122
Ilustración 35 Actividad "Mi derecho de sentir"	122
Ilustración 36 Actividad "Collage de mis derechos"	124

Ilustración 37 Actividad "Collage de mis derechos"	125
Ilustración 38 Actividad "Stencil Manos Artesanas"	126
Ilustración 39 Actividad "Stencil Manos Artesanas"	127

INTRODUCCIÓN

Al empezar a escribir el presente trabajo fue imposible no recordar el recorrido por las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (en adelante LECO), las cuales brindan la posibilidad de generar aprendizajes pedagógicos materiales y simbólicos realmente valiosos para las y los estudiantes que tienen una conexión entre la teoría y la práctica. En el segundo semestre de 2021 para la primera fase de la práctica pedagógica “Educación para personas jóvenes y adultas” se abre por primera vez a estudiantes de la LECO un espacio en la organización social de base Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario (en adelante CINJUDESCO) con el proceso de la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán como su sede, ubicada en la parte alta de la localidad Rafael Uribe Uribe, en el barrio Granjas de San Pablo.

Así conocí de cerca por primera vez, un ejercicio organizativo de tal tamaño, que no imaginaba lo que iba a significar en ese punto para este recorrido académico. Sin embargo, con el miedo individual de salir de la zona de confort que una misma va construyendo a lo largo de cursar la carrera y de estar hasta aquel momento en otro espacio de práctica pedagógica, se cruzaban pensamientos de incertidumbre sobre ¿qué personas iban a acompañar la práctica? ¿qué querían que desarrollara en la misma, con quienes y de qué manera funcionaba el espacio? Pero entre aquellas preocupaciones y miedos, mientras conocía la biblioteca y a las personas que hacían parte de este proceso y las calles del barrio, los cinco sentidos se a floraban, sentía aires que acogían, veía resistencias a la pobreza feminizada, escuchaba canciones que representaban la lucha popular del barrio, percibía olor a pan caliente y degustaba las empanadas de Tres Esquinas.

Luego de sentirme parte del proceso y de dejar esas incertidumbres y preocupaciones que al final se fueron transformando en un proceso sólido y en afectos con los niños, niñas y jóvenes de la biblioteca, en el que se abordaron temas como la identidad y los derechos humanos, empiezo a tejer relaciones de confianza con quienes coordinaban los procesos de la organización. Allí, no solo encontré un lugar en el cual podía realizar mi práctica pedagógica en el 2021, sino que, cobró sentido ser parte de la LECO, tuve la posibilidad de ponerme por primera vez los lentes violetas y de ser sensible a las cuestiones de género gracias a las niñas y los niños, a las mujeres, a las maestras y a las madres maravillosas que con mucho esfuerzo construyeron un lugar en el que hoy, quienes hacemos parte de la organización reivindicamos con amor, las labores comunitarias como uno de nuestros sentidos de vida.

Posicionar lo que significó pasar por esta organización social de base comunitaria una primera vez, fue fundamental tras culminar la segunda fase de práctica pedagógica “Escuela sin fronteras” en 2023, para elegir una línea de investigación. Sin dudar, aquellos aprendizajes que quedaron de estos espacios de práctica y el recorrido académico y personal que llevaba hasta el momento, hicieron que tuviera sentido un proyecto político y de vida, así, para el segundo semestre de 2023 empecé a ser parte de la línea de Género, Identidad y Acción colectiva. Línea de investigación de la última fase de práctica pedagógica que va de séptimo hasta décimo semestre en el que se fortalece el acompañamiento investigativo. Finalmente, después de los andares en busca de un nuevo espacio de práctica, me pregunto ¿por qué no volver al lugar en el que empezó esta trayectoria de formación? Es por eso, que regreso contando los pasos de la subida de la

loma, al lugar que me encendió el amor y el sentido de pertenecer a la LECO, CINJUDESCO y la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán.

En el caminar de la práctica pedagógica en la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán y CINJUDESCO, para ese segundo semestre de 2023, en medio de las reuniones con el equipo de trabajo, de las charlas con los afectos que se iban formando allí, de las incertidumbres de la organización que se vuelven casi propias por el acercamiento a la misma, surge la necesidad de conformar un grupo juvenil con las y los jóvenes que asisten a las prácticas artísticas y talleres que allí se dan, para adelantar procesos que promuevan reflexiones frente a la identidad, a la autonomía, a la autorrealización, a la comunicación respetuosa y al cuidado, que aporten en el fortalecimiento de liderazgos juveniles en el barrio.

Sin embargo, con quienes compartía más tiempo era con los niños y las niñas que llegaban buscando ayuda para realizar sus tareas, algunos llegaban allí porque en sus casas no tenían nada por hacer y con quienes llegaban a la práctica artística de danza infantil. En medio del desarrollo de este pequeño acompañamiento a las niñas niños en la práctica pedagógica pensaba: ¿cómo hacer posible estos procesos de reflexión de igual forma con quienes están presentes en el espacio? ¿Qué se hace con ellas allí? ¿No son parte y razón fundamental para que este proceso siga pensando otras realidades? Estas preguntas quedaban resonando, aun así, la relación que estaba tejiendo con ellas, se daba desde el acompañamiento de otras actividades como el refuerzo escolar.

Antes de formar el grupo juvenil que se quería proyectar y comenzar con las actividades de la práctica, al acompañar el refuerzo escolar de la biblioteca y algunas actividades más,

se había tejido lazos de confianza y redes de apoyo con jóvenes que ya conocía, con quienes tenía conversaciones en los salones, las oficinas, las escaleras o cualquier lugar de la CINJUDESCO, a quienes acompañaba a sus presentaciones en eventos y lograba tener encuentros para conocer el contexto, el barrio.

Lo anterior, permitió observar de cerca las necesidades que cada joven expresaba. En esos primeros acercamientos se logró identificar distintas situaciones de relacionamiento y comunicación sexualizadas entre las y los jóvenes, en las cuales hacían comentarios de burla hacia relaciones afectivas de sus compañeros como “a usted le gusta la biología porque siempre hace la reproducción con su novia” o “a ella le gustan los hombres afeminados porque el novio actúa de tal manera”, estos comentarios eran recurrentes entre ellos en los encuentros. Otras situaciones en las que tenían acercamientos eróticos en espacios de la organización en los cuales preferían estar “a lo oscuro, para que los profes no nos vean”, o en actividades como presentaciones fuera de la organización en las cuales podían relacionarse aún más mientras esperaban por sus estas. Por último, se veía el desinterés de los jóvenes de participar en los procesos que adelanta la organización, para poder cumplir o estar en las dinámicas que el barrio expresa, como preferir estar en los parques “parchando”, además percibíamos que el lugar de encuentro para algunos de ellos y sus parejas estaba allí.

Cuando se dieron los primeros encuentros con este pequeño grupo de jóvenes, se intentó hablar (por lo observado) sobre cómo vivimos y percibimos la sexualidad, la erotización y los afectos en nuestra cotidianidad, fue allí cuando se abrió para ellos un mundo de posibilidades, preguntas e intereses porque manifestaron que “nadie les enseña nada, todo lo aprenden solos”. Además, se preguntaban por el lugar de la sexualidad en la sociedad,

en sus casas, en sus familias, en la escuela, en cómo hemos crecido mediante la sexualización de lo que vemos y escuchamos diariamente.

Es importante mencionar que CINJUDESCO es un lugar que tanto niños y niñas como jóvenes han llamado *seguro*, que les ha dado posibilidades de reconocerse y buscar su identidad, un lugar donde han desarrollado pensamiento más profundo de sus realidades sociales. Allí también se pretende formar niños, niñas y jóvenes conscientes de aquellas realidades desde distintas experiencias artísticas, para que puedan decidir sobre sus cuerpos y pensar en un proyecto de vida que les permita vivir dignamente.

Para ellos tensionar, desafiar y reflexionar en este espacio de acogimiento, en este lugar que muchos consideran otra casa, implica un proceso de creación, el arte es para los niños, niñas y jóvenes un puente que les incita a reflexionar, a aprender y a desaprender sobre la sexualidad, pero ¿cómo hacerlo desde otras expresiones artísticas que no sean las que practican cotidianamente en CINJUDESCO? ¿y cómo hacerlo igualmente con las infancias que están presentes allí en la organización? ¿cómo agenciar el movimiento participativo de las niñas y niños en CINJUDESCO?

En este marco de acción de la práctica pedagógica, se fueron dando distintos encuentros con el grupo de jóvenes en el primer semestre del 2024, para hacer una caracterización mucho más detallada del contexto, en ese sentido, se dieron conversaciones alrededor de la identidad. Mientras que por otro lado se acompañaba al grupo de niños y niñas en el refuerzo escolar y en distintas actividades planteadas por el grupo coordinador y de formadoras/es de la organización, como salidas pedagógicas a los parques cercanos a esta,

con el fin de celebrar algunas fechas como el día de la familia o solo para días especiales y con otras dinámicas.

Sin embargo, el grupo de jóvenes no era muy estable, había diferencias de edades, por lo que no les gustaba compartir las reflexiones ya que sentían ser objeto de burla, las más pequeñas en edad no participaban en las conversaciones ni realizaban las actividades, por el contrario, indisponían a los demás como lo manifestaban varios. Muchas veces asistían dos jóvenes al encuentro, otras veces ninguno, en su mayoría llegaban muy tarde a los encuentros y esto afectaba la planeación, pese a que las convocatorias para las sesiones se reiteraban por distintos medios como redes sociales, mensajes por WhatsApp, se compartían piezas comunicativas en las que se invitaban a participar de talleres, aun así, el grupo no respondía en la participación.

La problemática anterior hizo que nos preguntáramos ¿qué sucedía con el grupo?, así que hablamos con ellos en algunos espacios fuera de las sesiones, con otros no logramos conversar. Entendimos que a varios no les interesaba estar en los espacios, que las dinámicas de algunos en el colegio no les permitía estar allí en los horarios acordados para los encuentros, otros no llegaban porque preferían quedarse “parchando” en los parques, preferían estar solamente en sus clases de rap o de danzas con los formadores. Era triste ver cómo un proceso que se venía tejiendo con los y las jóvenes iba desapareciendo. Tal vez ¿no fue lo suficientemente atractivo para ellos? ¿Las dinámicas cotidianas les alejaron de este?

Con la situación anterior pensábamos que los procesos juveniles si bien, ya se han venido consolidando con las mismas prácticas artísticas, es difícil para una organización

social de base comunitaria como ASOVEG - CINJUDESCO poder mantener un proceso sólido y constante distinto a las prácticas, en el que los mismos jóvenes puedan asistir, se interesen por otras dinámicas y puedan pensar otras posibilidades de obtener aprendizajes valiosos en sus vidas, porque las dinámicas ya sean grupales, de los jóvenes o de los formadores, no se logran organizar para tejer un proceso juvenil como se planteaba al principio de este escrito, además de que las poblaciones en estos espacios son flotantes y por ello, inestables.

Mientras este proceso de consolidación del grupo juvenil, de convocatoria, de distintas sesiones se daba, el acompañamiento a las niñas y niños seguía siendo fundamental en la práctica pedagógica. Allí, se intentaba acompañar un proceso de refuerzo escolar y de distintas actividades más lúdicas para ellos. Pero, sin darnos cuenta este acompañamiento también estaba permitiendo acercarnos a distintas problemáticas y realidades que los niños y niñas estaban teniendo en CINJUDESCO, ya que este grupo se ha mantenido más presente allí, es estable y participativo en las actividades extras de la organización. Así nos dimos cuenta de que no había un proceso consolidado para aquellas infancias más allá del refuerzo escolar semanal. De la misma forma, luego de terminar el refuerzo escolar no había ninguna actividad para quienes estaban allí, por lo que creaban un ambiente de juego, que muchas veces terminaba en pelea, mientras llegaba la hora de cierre de la biblioteca.

Así fue como vimos presente la urgencia de posicionar la participación de las infancias en CINJUDESCO, de darles lugar a sus voces y a sus cuerpos, de pensar en la existencia misma de ellas, de sentirles, pensarles y reconocerles como sujetos políticos y no como objetos de investigación, no como seres que necesitan ayuda todo el tiempo, de no clausurarles sus experiencias, sus dolores, sus pensamientos, sus risas, sus juegos, su

mundo propio. Ello, fue posible gracias a preguntarnos por ¿cómo nos enunciamos como educadoras comunitarias frente a las infancias? Y este cuestionamiento individual ha sido un proceso de volver a ser niñas, de pensar en ¿qué sociedad queremos para las infancias? ¿cuál tienen en este momento y si los espacios que habitan son seguros y las reconocen?

Efectivamente pensar en la existencia misma de las infancias, en específico de las de CINJUDESCO, pasa por pensar también en los dolores infantiles atravesados que no sanamos, por la ternura educativa que nunca recibimos pero con toda la convicción tratamos de practicarla, por la palabra amorosa que no escuchamos, de cómo ver y cuidar nuestros cuerpos, por las condiciones indignas de vida en las que crecimos y en las que crecen ellas, que son entre la vulnerabilidad y la pobreza, y por la potencia de ellas como sujetos de participación en la transformación de la sociedad, porque interrogarnos sobre el futuro incluye también la pregunta por la infancia, las infancias pobres (Redondo, 2015).

En ese sentido, en la práctica pedagógica cuando se acompañaban los momentos de juego, de esparcimiento social que tenían los niños y las niñas en otras actividades, logramos identificar varias situaciones en las que se agredían física y verbalmente tras la excusa de ser solo un juego, en las que se gritaban y golpeaban, no había límites personales con los cuales pudieran identificar el riesgo de las acciones y las palabras, por eso, la convivencia muchas veces era tensionante. En repetidas ocasiones cuando se les invitaba a hacer actividades de reconocimiento mediante el dibujo, respondían con imágenes y palabras negativas de sus cuerpos, también hacían mofa hacia los demás y algunas de ellas no reconocían su color de piel ni las formas de sus cabellos, por el contrario, se coloreaban y se dibujaban de otras formas. En uno de los primeros ejercicios con las niñas y los niños

sobre el cuerpo, encontramos que sus genitales han sido señalados como prohibidos y como una parte que merece hacernos sentir vergüenza.

Observamos la falta de contención y gestión emocional de niños y niñas en reiteradas ocasiones, cuando reaccionaban de forma explosiva al hacer un llamado de atención se alejaban del grupo sin querer hablar, decidían no jugar más o no participar en las actividades, lo que nos hacía pensar en su bienestar emocional y social, en que se debía trabajar en las relaciones saludables y el respeto mutuo, además la importancia de fortalecer la toma de decisiones.

Todo lo anterior nos hacía volver a preguntarnos por lo que planteamos unos párrafos atrás y otras cuestiones que aparecían en el camino: ¿Dónde estaban los procesos artísticos con los sujetos más activos de CINJUDESCO y la biblioteca? ¿Las niñas y los niños solo necesitan un refuerzo escolar? ¿No son parte y razón fundamental para que este proceso siga pensando y haciendo posible otras realidades? ¿Se perciben las problemáticas de las infancias de CINJUDESCO por parte de todas las personas que hacemos parte de allí? Y ¿qué hacemos por ellas? En ese sentido ¿cuál es la participación de las infancias en CINJUDESCO? Y ¿cuál es el agenciamiento que tienen sobre sus cuerpos y emociones en este espacio?

Las preguntas anteriores y todo lo que había surgido hasta ese momento, nos llevó a consolidar un grupo que denominamos "Manos ArteSanas" con las niñas y los niños que asisten al refuerzo escola, para poder recoger y trabajar las distintas problemáticas planteadas desde un espacio de creación artística que pasara por trabajar en el

reconocimiento de sus cuerpos y emociones mediante la Educación Sexual Integral y que a la vez se pudiera fortalecer su participación en esta organización.

Las niñas y los niños son sujetos de participación y por ello, es urgente responder al llamado que nos hacen de pensar y hacer posible otro comienzo. Desde allí nos enunciamos para partir en esta investigación centrada en el proceso de construcción de un espacio artístico-creativo que tensione las formas en que las infancias han concebido sus cuerpos y emociones, y a la vez su imagen de sujetos pasivos en CINJUDESCO.

En ese sentido, con las problemáticas planteadas y las reflexiones que surgieron en medio de poder generar un proceso que tuviera en cuenta la participación de las infancias, sus cuerpos y sus emociones, este trabajo se pretende abordar desde la pregunta ¿Cómo contribuir a través de experiencias artísticas en la Educación Sexual Integral, al reconocimiento de los cuerpos y emociones de las niñas y los niños en el Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario?

Así, el propósito de este trabajo es analizar cómo la implementación de experiencias artísticas en la Educación Sexual Integral contribuye al reconocimiento corporal y emocional de las niñas y los niños en CINJUDESCO.

Para ello es importante caminar en medio de los siguientes propósitos específicos:

- Promover un espacio de expresión artístico-creativo que nutra la experiencia de la propuesta de Educación Sexual Integral con las niñas y los niños de CINJUDESCO.
- Identificar las experiencias que han tenido las niñas y los niños en relación con la Educación Sexual Integral.

- Crear un periódico participativo sobre la experiencia artística de la propuesta en Educación Sexual Integral, que recoja las reflexiones y los productos artísticos de las niñas y los niños.

Este trabajo se presenta bajo la modalidad de proyecto pedagógico, que se entiende como “una propuesta articulada con la práctica educativa que busca reconocer las diferentes realidades, actores y propuestas con el fin de diseñar y desarrollar un proyecto que permita reflexionar el problema de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo y lo que significa ser maestro/a.” (UPN, 2023, p. 56). De esta manera, nos situamos en la investigación cualitativa con un enfoque crítico social que pasa por la investigación acción, ya que este proceso investigativo se desarrolló bajo las necesidades y realidades del contexto en el que se llevó a cabo y se centra en la resolución de un problema de la práctica pedagógica que involucra a las infancias en el proceso de investigación.

Desde la mirada del problema de investigación el cual plantea pensar y hacer realidad un espacio artístico-creativo en la Educación Sexual Integral para el reconocimiento de los cuerpos y emociones de las infancias en CINJUDESCO, pensé en situar desde la educación popular feminista y las metodologías queer cómo elaborar colectivamente caminos que, desde las pedagogías antinormativas, sean una propuesta que alteren los modos corporales habituales de estar presentes en los espacios educativos populares y/o comunitarios en la infancia y, como plantea val flores¹ (2018) deshacer(nos) el cuerpo docente, en medio de ello.

¹ Su nombre lo escribe en minúscula, resaltando que es un gesto político que enfrenta y disloca la jerarquía de las letras.

Estas pedagogías y metodologías han tenido un lugar de cuestionamiento individual en la práctica pedagógica frente a cómo hacer otra educación posible en una organización social de base, en la cual se pueda ver como “un aula desde abajo” o si se quiere un “punto de fuga” (Sánchez, 2019) que piense y cree una nueva práctica educativa distinta a la heteronormativa, patriarcal y adultocéntrica, como un lugar que atraviese y provoque las experiencias de las infancias en su reconocimiento corporal, emocional y su participación través de la Educación Sexual Integral. Es por eso, por lo que abordamos las metodologías queer como parte del marco metodológico del presente trabajo de grado. Según val flores (2013):

Queer/cuir refiere a una malla abierta de posibilidades, lagunas, solapamientos, disonancias y resonancias, lapsos y excesos de significado que cuestionan la concepción binaria del género, la heteronormatividad y las identidades, por lo cual los esfuerzos teóricos, analíticos y de acción de esta pedagogía se dirigen hacia cualquier tipo de normatividad social (p. 32).

Pensar una metodología queer con infancias es un cosquilleo para interpelar y desmontar los dispositivos heteronormativos y adultocéntricos que organizan y regulan los cuerpos, deseos y subjetividades infantiles. Esta metodología es un susurro, un puente que intenta abrir un espacio de libertad donde puedan construir sus identidades sin violencias normalizadoras, reconociendo la potencia de la diferencia, la multiplicidad de los cuerpos y emociones que no debemos dejar capturar por los dispositivos normalizadores.

Al tener una implicación individual con la teoría feminista, he de reconocer que para el desarrollo de este trabajo de grado es necesaria “una pedagogía que se atreve a subvertir la escisión mente-cuerpo y que nos permite estar enteras en el aula y, por lo tanto, volcarnos con todo el corazón” (hooks, 2021). Además, esta pedagogía implica “el lugar de nuestros

cuerpos como fuente de lugar de reconocimiento de las opresiones y dominaciones, pero también de las posibilidades que tenemos de lucha y emancipación” (Korol, 2018), así, se intenta tejer una metodología que permita subvertir la educación sexual tradicional heteronormativa, patriarcal y adultocéntrica con las infancias, desde estos postulados pedagógicos antinormativos e instrumentos que intentan revolucionar la vida.

Por otro lado, de acuerdo con las necesidades planteadas, pensando que la ESI y las experiencias artísticas se corresponden en esta propuesta, fue preciso preguntarnos de qué manera estas dos accionan en una metodología que ponga como eje central la relación entre el cuerpo y la emocionalidad, que salga de la perspectiva de la eficiencia y las formas de control. Lo que se propone en este trabajo es incorporar reflexiones y acciones a partir de lo que CINJUDESCO ha trabajado como habilidades sociales para la vida de niñas, niños y jóvenes como: 1. Toma de decisiones 2. Manejo de emociones 3. Comunicación efectiva 4. Autoconocimiento 5. Manejo de conflictos 6. El pensamiento crítico y creativo, interrogando las formas normativas de pensarlas, sumándole una apuesta pedagógica que transgreda reimaginándolas y dándole una intención epistémica desde enfoques que permitan habitar el cuerpo y las emociones de maneras que sean subversivas, inquietantes, placenteras, que se equivoquen y que evoquen deseos.

Fe y Alegría (1999), sugiere que el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, así como la prevención de problemas psicosociales, requiere la adquisición de competencias y habilidades específicas a nivel físico, psicológico, social, cognitivo, moral, por ello, este proyecto pedagógico sitúa las apuestas de CINJUDESCO, intentando tensionarlas desde el enfoque metodológico queer, basándose en otras formas de ser, sentir y estar en el mundo

comprendiendo que es necesario habitar, interrumpir y liberar el cuerpo y las emociones y no gestionarlas, regularlas y domesticarlas.

Dado lo anterior, también se intenta dar apertura a la incitación de cuestionar las formas normativas sobre cómo, para qué y para quiénes se ha pensado la ESI, por eso me remito a la UNESCO (2024) tensionando su enfoque para concebirlo desde las perspectivas disidentes y disruptivas, esta plantea que la ESI es

Un proceso basado en un currículo para enseñar y aprender sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, las niñas y los y las jóvenes con conocimiento, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus decisiones afectan su bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de sus vidas y asegurarse de protegerlos.

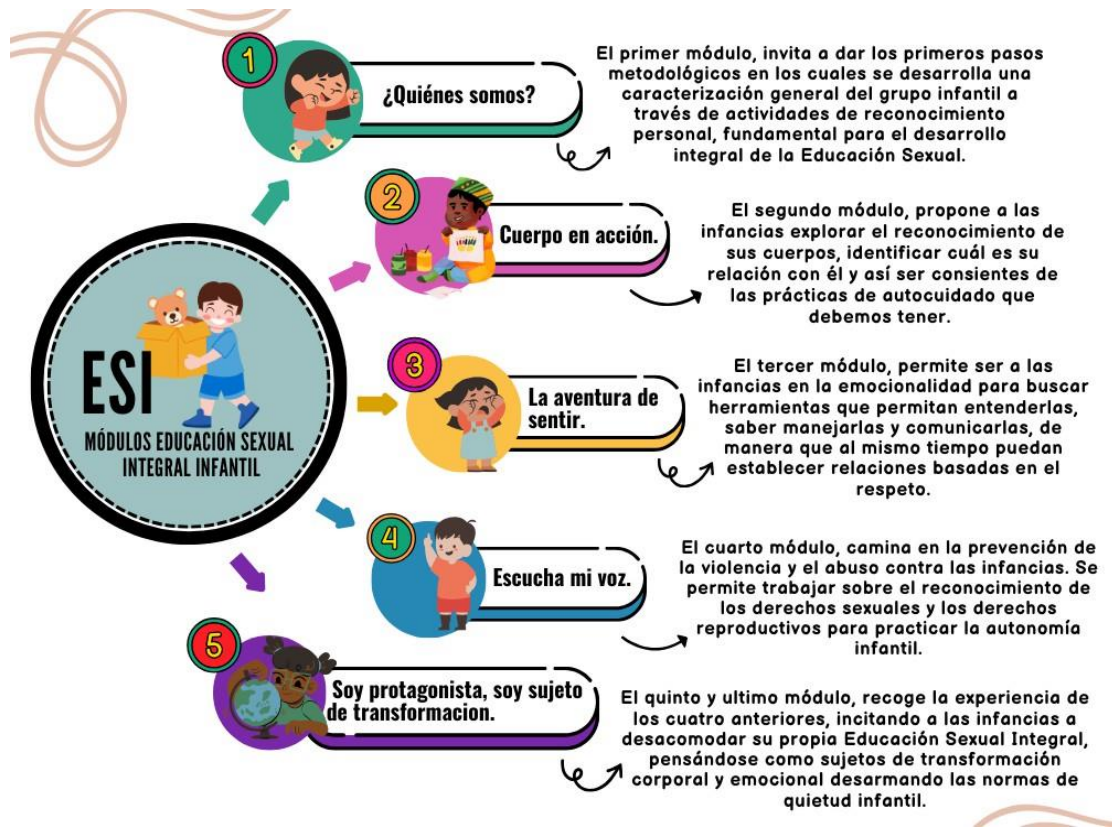
A causa de ello, se intenta desarrollar el potencial que tienen las experiencias artísticas en la ESI sobre las habilidades sociales, para reconocer sus cuerpos y emociones. Esta, más allá de un enfoque preventivo y de salud, está pensada para que las infancias puedan desenvolverse en distintas situaciones de la vida cotidiana como tomar decisiones hasta habitar el mundo y sus cuerpos, siendo quienes quieren ser, desde una pedagogía que les permita sentir que sus cuerpos, emociones y experiencias son validadas y fundamentales en CINJUDESCO, desestabilizando la norma de silencio con la que las infancias crecen, de igual forma permitiéndoles ser en la curiosidad que se les arrebató en la acción educativa, en la cotidianidad de la vida.

En ese sentido, para poder darle una estructura temática a esta propuesta que tuviera en el lente las necesidades propias que el grupo infantil enunciaba en el proceso de

caracterización, se iban proyectando los módulos que iban a ser sustento de la metodología que pone en el centro el cuerpo, la experiencia artística que desborda las emociones y la participación infantil en CINJUDESCO. Y así, con base en los encuentros, en los refuerzos escolares, en las conversaciones que emanaban un sentido de responder con urgencia a sus necesidades, de esta vivencia y cuestionamiento de una pedagogía y una práctica no normativa, de hacer este lugar uno distinto, de encuentro con sus cuerpos, que les permitiera sentir en la piel sus emociones y a la vez, pensando en lo que estos dos anteriores atraviesan en la cotidianidad de las infancias de CINJUDESCO, surgen cinco módulos que hacen nuestra metodología de experiencias artísticas en la Educación Sexual Integral:

1. ¿Quiénes somos?
2. Cuerpo en acción.
3. La aventura de sentir.
4. Escucha mi voz.
5. Soy protagonista, soy sujeto de transformación.

Ilustración 1 Módulos de la implementación ESI.



Fuente: Creación propia, 2024.

Los módulos tienen una intención, como se propone en la ilustración número uno. El primer módulo, invita a dar los primeros pasos metodológicos en los cuales se desarrolla una caracterización general del grupo infantil a través de actividades de reconocimiento personal, fundamental para el desarrollo integral de la Educación Sexual Integral. El segundo, propone a las infancias explorar el reconocimiento de sus cuerpos, identificar cómo perciben sus cambios corporales y las prácticas de autocuidado que debemos tener con él.

El tercero, permite ser a las infancias en la emocionalidad para permitir entender, habitar como experiencia colectiva las emociones, de manera que al mismo tiempo puedan establecer relaciones basadas en el respeto. El cuarto, camina en la prevención de la

violencia y el abuso contra las infancias. Se permite trabajar sobre el reconocimiento de los derechos sexuales y los derechos reproductivos para practicar la autonomía. El quinto y último, recoge la experiencia de los cuatro anteriores, incitando a las infancias a desacomodar su propia Educación Sexual Integral, pensándose como sujetos de acción que transforman su reconocimiento corporal y emocional desarmando las normas de quietud de la infancia.

A partir de lo que planteo sobre habitar, interrumpir y liberar el cuerpo y las emociones desde metodologías disruptivas, se hace necesario activar otras rutas de acción pedagógica en este espacio comunitario que se salgan de hacer la ESI basada en competencias y currículos y que al contrario pretendan poner en el centro el grito, el error, el silencio, la pregunta, por eso, creo que el arte es un puente para lograrlo, porque como plantean Mora. A y Raba, J (2021), es importante:

Pensar en el arte y las posibilidades que este brinda para el desarrollo sensible, creativo, estético, crítico y cultural, y como potenciador de habilidades; además, porque las expresiones y manifestaciones artísticas permiten educar a un ser no sólo cognitivamente, sino que permite llegar a una educación desde y hacia los sentidos, sentimientos y emociones (p. 4)

Bajo esta perspectiva, para la implementación de este proyecto pedagógico las sesiones se dividieron en tres momentos: el primero parte de mover el cuerpo y el pensamiento por medio del juego, para que el segundo, artístico y creativo fueran posibilidad de desacomodar lo normativo en la Educación Sexual Integral y poder pensarla y habitarla desde otras posibilidades, sentires y acciones, para que así finalmente pudiéramos reconocer que en nuestras creaciones dejamos pensamientos, reflexiones y emociones que transitamos durante la sesión.

El primer momento de la sesión, fue pensado al observar mediante la práctica que el juego era fundamental para las infancias en el encuentro con las demás. En cada sesión, los primeros treinta minutos se orientaron con un juego previamente planeado en relación con la temática que se iba a desarrollar. Además de ello, el juego abría este espacio de aprendizaje y creación como una herramienta pedagógica que permitía a las infancias desenvolver aquella necesidad de expresar su propia curiosidad, su creatividad y por supuesto su imaginación, en ese sentido, para ampliar esta perspectiva nos remitimos a Pesántez D (2016), quien plantea que:

El juego constituye para el niño, un lenguaje adecuado para la expresión de sus fantasías, de sus conflictos, de sus sentimientos, de su modo de captar y transformar la realidad; sirve para abordar situaciones conflictivas no toleradas, situaciones que el sujeto transforma para convertirlas en adecuadas para él.

Además, el niño a través del juego, aprende a conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que le rodea. Aparte de los conocimientos y habilidades que adquiere al jugar, se ejercita en el uso del material de juego y en su propia actividad. El juego ofrece a los estudiantes de diversas edades, la posibilidad de desplegar su iniciativa, de ser independientes, en lugar de dejarse llevar por lo que ya está dado. Actúan de acuerdo con sus necesidades; se realizan a sí mismos; tienen ocasión de ser ellos mismos (p. 52).

Lo anterior, aporta en esta metodología al construir y brindar un espacio en el cual puedan desplegar sus capacidades de acción y transformación. Pero este momento es más que el juego en sí, desde nuestra perspectiva, dialoga con las metodologías queer en cuanto este se da como posibilidad de desaprender la relación con el cuerpo y con las emociones, además puede ser una representación de cuidado en la ESI. Así es como en este trabajo de grado, el juego es una propia experiencia artística ya que da apertura a imaginarlo como una herramienta de aprendizaje y transformación para pensar, actuar y sentir de modos que

desafían el adultocentrismo como perspectiva hegemónica de superioridad para relacionarnos con las niñas y los niños y las formas tradicionales de aprender.

En la misma observación al llegar al espacio y al caracterizarlo, nos dimos cuenta de que las prácticas artísticas que allí brindan (el rap, la danza, la música, el breakdance y el fútbol freestyle) son el puente que permiten aportar a la construcción de los proyectos de vida de las niñas, niños y jóvenes que pertenecen a este espacio. Es por eso, por lo que pienso en la importancia que tienen las distintas experiencias artísticas en el desarrollo integral de las infancias y de las y los jóvenes, a partir de eso nos preguntamos: ¿cómo ir por la misma línea de las artes? Así considero que también es fundamental la experiencia de un proceso para crear, que diera algo material y visual que fuera transversal en el proceso de reconocimiento de las emociones y los cuerpos de las infancias, porque, además desde estas actividades de creación puede haber una mayor comprensión de la realidad. Desde esta perspectiva me remito a García M (2009), quien plantea que:

El arte, entendido como proceso o vehículo de expresión, es una alternativa metodológica, una fuente de inspiración, una forma de hacer que nos ofrece la oportunidad de expresar, construir sexualidad con muchas menos palabras y con más juegos, emociones y hechos... En definitiva, con todo nuestro cuerpo. (...) Desde estas metodologías artísticas, se pretende promover que los procesos creativos sean posibles. Esto implica que el grupo con el que trabajamos se sienta seguro para trabajar con ciertas actividades o materiales (ceras, plastilina, papel, un juego, el propio cuerpo,...) (p. 51).

En esa perspectiva, García M (2009) desarrolla que:

Es por tanto más adecuado hablar del proceso creativo más que de la capacidad de creatividad. Los procesos creativos se encuentran al alcance de todos y todas y pueden estar presentes en diferentes áreas: en actividades artísticas, en el juego, en la lectura de un texto, en el aprendizaje de nuevas relaciones... (p.52).

Siguiendo los planteamientos de García M., planteo desde la pregunta ¿qué hay de queer en el momento creativo? Justamente, este se configura como el espacio en el cual un producto material y todo el proceso que conlleva a él aporta al desaprendizaje de las narrativas hegemónicas y heteronormativas del cuerpo. Aquella performatividad se da en la creación, es toda una estrategia que va a constituirlo no como un ejercicio artístico tradicional, sino como un espacio en el cual la sensibilidad, la imaginación, el error, se convierten en una herramienta de aprendizaje, enunciación y transformación.

De este modo, consideramos que las experiencias artísticas deben estar pensadas para que permitan atravesar la acción de la ESI, como plantean Morales. S, y Gómez. Y, (2024):

Como la vivencia que tiene el sujeto con relación al arte, es decir, con distintos lenguajes artísticos, a través de la plástica, la música, la danza, el teatro, la literatura, entre otras. Cuando una experiencia es significativa en la vida de las personas, resignifica y construye un sentido personal que impacta en su ser y en la experimentación con uno mismo y con las formas de sentir, pensar y relacionarse con el mundo (p. 36).

Igualmente, la experiencia artística es puente de reflexión para promover la curiosidad, el pensamiento creativo y crítico, incitar la sensibilidad en cada infancia, ofrecer formas distintas de leer y comprender sus propias experiencias y realidades, permitiendo que las emociones y las interacciones que tengan allí posibiliten significados simbólicos y materiales. Por ello, la siguiente ilustración intenta responder a ¿cómo se pueden corresponder las experiencias artísticas en la propuesta de Educación Sexual Integral?:

Ilustración 2 Mapa mental sobre experiencias artísticas en la ESI.



Fuente: Creación propia, 2024.

Finalmente, aunque no estaba pensado al crear esta metodología, el último momento se hizo necesario al darnos cuenta de que, al terminar la experiencia de crear se daba un tiempo para observar todas las creaciones y esto empezó a dar apertura, para validar más allá de ese producto todo aquello que atravesaron los niños y las niñas en medio de la creación. Este final en el cual se compartía lo que se había creado, al igual que en el inicio cuando por medio del juego las acciones estaban pensado en colectivo, este cierre ponía en tensión aquel vínculo grupal y permitía abrir a cada infancia la escucha y la comprensión de aquellos mundos que habitan las demás. Este cierre, es fundamental para permitir expresar los aprendizajes, las emociones y los sentidos que le daba cada infancia a su creación y a la misma experiencia.


Luego de esta contextualización metodológica, la siguiente ilustración da cuenta de las sesiones de cada módulo de la metodología de implementación:

Ilustración 3 Sesiones de implementación de los cinco módulos.

SESIONES ESI
Artístico - Creativas


MÓDULO 1

1. Ser niña/os es... Primeros pincelazos.
2. Conociéndonos a través de la escritura creativa, ¿quién soy?
3. Mi receta personal ¿de qué estamos hechos?




MÓDULO 2

1. Mi cuerpo, mi primera casa. ¡Moldeando en plastilina!
2. Cuidar mi cuerpo, cuidar mi ser. Creación de personajes.
3. Un universo por explorar. Siluetas en pintura



MÓDULO 3

1. Mi cuerpo, mis emociones. Cartografía en pintura.
2. Collage colectivo, cuerpos que sienten.
3. Mapa de emociones de las infancias, técnica de grabado.




MÓDULO 4

1. Nuestro derecho de sentir, dibujo a partir del cuento La reina de los colores.
2. Collage representativo de mis derechos.
3. ¿Qué han significado nuestras creaciones?

MÓDULO 5

1. Ser infancias... Técnica básica stencil.
2. Mural "Infancias libres, manos artesanas"



Fuente: Creación propia, 2024.

Así es como la curiosidad artística, no como una herramienta para llegar al fin, sino como la vivencia misma de construcción de conocimiento y aprendizaje, pretende una aproximación a dejar el sentir a flor de piel en las sesiones, a desvestirnos de las normas para permitir una experiencia auténtica del arte en la Educación Sexual Integral. Como plantean Mora. A y Raba, J (2021):

Esto nos aproxima a ver el arte de otra manera, trascendiendo de concebirlo como algo meramente manual que se relaciona con el activismo (hacer márgenes, plantillas, colorear una guía como diga el profesor), para enfocarnos más hacia su relación con la dinámica, la expresión, el movimiento y el espacio en el que habita el niño o la niña para la apropiación de su cuerpo mediante las expresiones artísticas, sin dejar a un lado que el arte nos permite empezar a ser sensibles frente a manifestaciones propias de cada cultura.

Este orden metodológico fue pensado para que la práctica pedagógica provocara e incitara la reflexión, a trasgredir el espacio en el que nos encontramos con las infancias, a reconocer y fortalecer su participación, su reconocimiento corporal y emocional, sus experiencias, su sensibilidad y sus palabras. En ese sentido, el tejido de las categorías presentes esta investigación se va dando en medio de la acompañada escritura del ejercicio práctico investigativo, las cuales abrieron un camino que nos hizo preguntarnos a la vez ¿qué movilizamos cuando hablamos de Educación Sexual Integral con las infancias por medio de experiencias artísticas? Y que finalmente me doy cuenta de que movilizó una acción colectiva, un abrazo pedagógico.

Según lo anterior, en la experiencia de la ternura pedagógica que “no es sinónimo de romanticismo ni de sentimentalismo, sino de generar capacidades en aras de formar sujetos protagonistas autónomos e independientes, con capacidad de hacer uso de su libertad con responsabilidad para transformar la realidad con espíritu crítico” (Del Cid, 2021, p. 18), nos

encontramos con el nombrar a las **Infancias** (en una pluralidad de existencias) como populares, por eso retomamos a Sandra Carli (2022), Patricia Redondo (2016), Graciela Frigerio (2008) y Eduardo Bustelo (2007), quienes, con sus postulados, nos hacen reafirmar una postura clara de las infancias como sujetos políticos que aportan a la construcción de realidades distintas, de transformación para sus propias vidas y contextos. Igualmente, como mencionamos en párrafos anteriores, las infancias no son objeto de investigación, más bien, las situamos como sujetos de la propia experiencia pedagógica, les damos un lugar en el que pueden enunciarse sin apagar sus voces, su propia existencia. Así es como, retomamos a Del Cid (2021) para pensar la experiencia pedagógica desde la ternura:

Se propone como una expresión de ternura, por poner en el centro a la niñez, pero también por interpelar amorosamente y de forma no menos contundente, las prácticas educativas que, con aspiración de cambio social, no se atreven a romper el cerco y el patrón de poder impuesto (p.19).

La siguiente categoría que se retoma en este trabajo de grado es la Educación Sexual Integral que se mueve entre pensar una crítica a cómo está pensada desde lo institucional, que parte del reconocimiento de los postulados de Val Flores (2013) de esta, por medio de la teoría y metodologías queer, así teniendo la referencia de que

Podemos convenir que la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos. (p. 287)

De esta forma, el presente trabajo de grado se divide en cuatro capítulos, el primer apartado **De la UPN a las resistencias colectivas de CINJUDESCO en Granjas de San Pablo**, invita a un encuentro con las dinámicas del territorio en el cual está ubicado CINJUDESCO, intenta reconstruir parte de la historia de este proceso a partir de las voces

de quienes lo han sostenido con valentía, amor y la convicción de que, a través de las puertas de procesos comunitarios, se puede pintar de otro color las vidas de niñas, niños y jóvenes que son atravesados por las lógicas de la pobreza, además presenta a los corazones que hicieron de la experiencia un nido colectivo con abrazos, preguntas, juegos, gritos y llantos.

El segundo apartado, **Infancias populares en movimiento: Una posibilidad de trazos colectivos**, navega en la urgencia de pensar en las infancias como sujetos plurales, de acción y transformación a medida que desarrolla este proceso de caracterización que, sin pensarlo, fue invitación a hacer de este, un lugar habitable sin lógicas de control y normalidad, pero aun así reconociendo los límites que deben estar dialogados con las niñas y los niños. Este capítulo, da luces para poder entender que hacer ESI debe pasar por reconocer con quienes trabajamos y compartimos cotidianidad.

El tercero, **Un tejido de reconocimientos: La educación Sexual Integral como espacio de creación infantil transgresora**, es posibilidad de pensar en una ESI que salga de las reglas de la normalidad, desarrollando cómo las experiencias artísticas fueron puente de desestabilización y tensión tanto para las niñas y los niños como individualmente. Asimismo, teje un diálogo entre las concepciones de distintas autoras, autores y las perspectivas institucionales de la ESI y su relación con lo que se explora en este proceso inquietante.

Además, un cuarto apartado de conclusiones en las cuales caminamos en la reflexión de este proceso pedagógico, pensando en el enfoque metodológico, pedagógico y de derechos humanos, también en la relación de las categorías a la luz de la pregunta investigativa y lo

que pasó individualmente luego de este. Finalmente, la bibliografía que fue apertura para escribir este trabajo.

1. DE LA UPN A LAS RESISTENCIAS COLECTIVAS DE ASOVEG – CINJUDESCO EN GRANJAS DE SAN PABLO.

El presente capítulo permite adentrarnos en el contexto en el cual se sitúa el presente trabajo de grado, pasando primero por contextualizar la localidad en la cual se realizó la experiencia de la propuesta pedagógica-investigativa (la localidad y el barrio), luego los actores de la Práctica Pedagógica Investigativa (la Universidad Pedagógica Nacional, la Licenciatura en Educación Comunitaria, la organización social y las infancias) junto con los sujetos que hacemos parte de ella (quien realiza esta apuesta pedagógica y con quienes se hace posible) para empezar a responder a la pregunta que nos acoge en esta experiencia: ¿Cómo contribuir a través de experiencias artísticas en la Educación Sexual Integral, al reconocimiento de los cuerpos y emociones de las niñas y los niños en el Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario?

Si bien, toda la información recopilada en la parte de la caracterización local, en la que se recogen características físicas y sociales de la localidad Rafael Uribe Uribe, es de gran valor para entretener y entender algunas dinámicas de Granjas de San Pablo, barrio donde está ubicada la Asociación de Vecinos Granjas de San Pablo (ASOVEG) y Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario (CINJUDESCO), lugar en el cual se realizó la propuesta de investigación mediante su proceso de biblioteca comunitaria. La segunda parte de esta caracterización da cuenta desde otras voces la realidad del barrio y las necesidades a las que se han respondido a lo largo del tiempo, se responde por qué una organización social de base comunitaria como ASOVEG-CINJUDESCO y la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán, sigue dando frente a las dinámicas cambiantes del barrio para reconstruir

desde allí el tejido social fragmentado por las distintas realidades sociales cotidianas con niñas, niños y jóvenes habitantes de este territorio.

Finalmente, se intenta describir algunas tensiones enmarcadas dentro y fuera de la organización (como su lugar en el barrio) y allí mismo se sitúa una lectura individual del contexto ya que, la práctica pedagógica estuvo tan atravesada por las dinámicas no solo del barrio sino de esta misma, que permitió dar una mirada más amplia a lo que sucedía allí.

Este capítulo es el resultado de andar la localidad, el barrio, las conversaciones con los vecinos en las rutas de buses alimentadores que suben las lomas de calles estrechas, de los afectos que se tejieron con las compañeras y compañeros educadores que compartieron su sabiduría y conocimiento del barrio, de la casa en la cual estaba ubicada la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán, de la sede actual “Jardín Mafalda”, de las entrevistas a los coordinadores. Es resultado de poder abrir el corazón y de aprender a escuchar lo que dicen las calles.

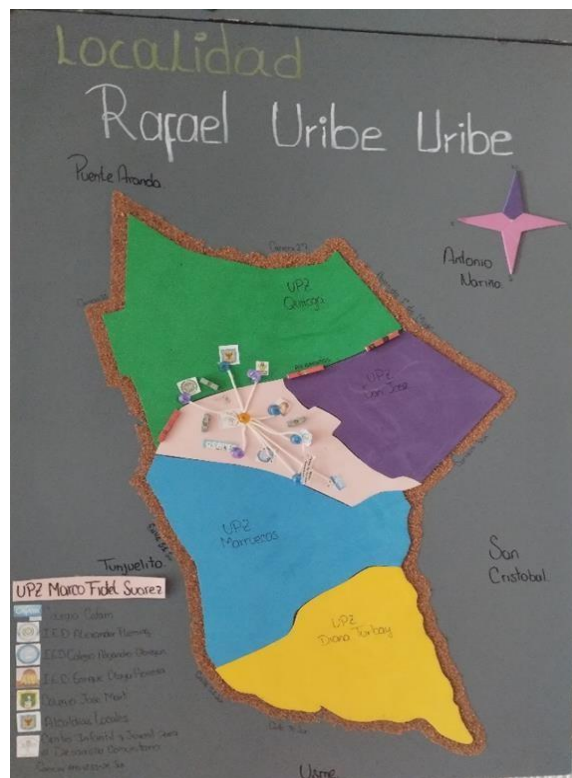
1.1 Sobre los andares en el Rafa.

La localidad número 18 Rafael Uribe Uribe, se encuentra ubicada en el sur oriente de la ciudad de Bogotá. Limitando al oriente con la localidad de San Cristóbal, al sur con la localidad de Usme, al norte con la localidad de Antonio Nariño y al occidente con la localidad de Tunjuelito. Tiene una extensión de 1.383 hectáreas que abarcan el 0.8% del área total de la ciudad de Bogotá y es la sexta localidad con menor extensión. (Secretaría Distrital de Planeación, 2022).

Según el Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático (2017), la localidad Rafael Uribe Uribe tiene cinco Unidades de Planeación Zonal; Quiroga, San José,

Marruecos, Marco Fidel Suarez y Diana Turbay, que conforman un total de 209 barrios. Estas UPZ están conformadas por 2.751 manzanas estratificadas de la siguiente manera: 42,9% estrato 2, 30,4% estrato 3, 15% estrato 1 y 11,7% sin estrato (Secretaría de Planeación, 2020).

Ilustración 4 Ubica las cinco UPZ de Rafael Uribe Uribe. Creación de niñas, niños y jóvenes de ASOVEG - CINJUDESCO.



Fuente: Archivo personal, septiembre de 2023.

Se conoce que este territorio se conforma a partir de haciendas y fincas que dieron paso a la expansión urbana de la ciudad como: El Quiroga, Llano de Mesa, Santa Lucía, El Porvenir, La Yerbabuena, La Fiscala, Los Molinos de Chiguaza, San Jorge, y Granjas de Santa Sofia. Con la expansión de la ciudad en el siglo XX y el conflicto armado del país, se

producen grandes migraciones de población que huye de la violencia del campo hacia la ciudad. Esto llevó a que los inmigrantes construyeran sus viviendas en las partes altas, al oriente del sector, lo que dificultaba la prestación de servicios básicos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

Luego se dan varias etapas para la conformación del territorio. La primera abarca los años de 1925-1950, con el surgimiento de barrios obreros como San Jorge, Santa Lucía, Olaya, El Libertador, Centenario, Marco Fidel Suarez y Bravo Páez, y a lo largo de 1940 El Inglés, Murillo Toro y El Claret. Luego para 1950-1980 surgen urbanizaciones planificadas, como Quiroga en 1952 y asentamientos ilegales como Las Colinas, una de las primeras invasiones masivas que tuvo la ciudad. Después, surgieron barrios populares como San Agustín, Los Chircales, Villa Gladys, Socorro, Molinos, Palermo Sur, Mirador y El Consuelo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

A partir de lo anterior, podemos dar cuenta de que esta zona está enmarcada en una dinámica de desplazamiento que fuerza a personas de otros lugares a asentarse allí en estas zonas periféricas, por lo cual, hace que sea un territorio demarcado por la pobreza y la vulnerabilidad de quienes llegan.

Esta localidad en su estructura poblacional, al 2022 contaba con una población de 132.693 hogares; 125.766 viviendas; 386.696 habitantes del cual el 50,7% son mujeres; 32.238 personas se encuentran en pobreza multidimensional; 192.280 personas se encuentran en pobreza monetaria; 1.514 son víctimas de violencia intrafamiliar y tiene el 4,9% del total de la población de la ciudad (Sec. Distrital de Integración Social, 2022).

Así, la Corporación Vínculos y Tejido Juvenil Rafael Uribe Uribe (2020), plantea que la conformación de esta localidad está enmarcada en:

un periodo posterior a la Violencia, con condiciones precarias y de pobreza. Lo que definitivamente influyó en el crecimiento de los niños y niñas de aquella época, justamente porque las prácticas violentas relacionadas al periodo histórico de aquellos años ocurrían en las calles y en los barrios...

Además de la violencia, lo que primaba eran las condiciones de pobreza, que, aunque no en todos los casos, en algunos si generaban una conciencia política que invitaba a la acción de carácter comunitario a partir de trabajos sociales. (p. 27).

1.2 Aquel lugar de encuentros... Granjas de San Pablo.

Ilustración 4 "Mi barrio", dibujo de las primeras juntanzas con infancias.



Fuente: Archivo personal, abril 2024.

Llegar a este barrio, fue una de las primeras veces que una se encuentra consigo misma en la labor docente, en la práctica primera que encamina los sueños, los anhelos profundos de hacer de este mundo un lugar más habitable en medio de los afanes, de las tristezas, de las preocupaciones. Así, este apartado da cuenta de un barrio con una historia labrada por el

pulso de personas en situación de desplazamiento por la violencia bipartidista, que, hoy en día sus hijos e hijas, siguen construyendo para dar condiciones de vida dignas a los demás.

Tal como se venía planeando geográficamente la Localidad Rafael Uribe Uribe por los y las primeras habitantes desplazadas por la violencia bipartidista, se fueron constituyendo los barrios hacia la parte baja y alta de la montaña. Uno de los que quedaron ubicados en la parte superior de la montaña, sobre una hacienda llamada Llano Mesa, fue Granjas de San Pablo, uno de los 30 que hacen parte de la UPZ 53 Marco Fidel Suárez. Cuentan en los primeros registros audiovisuales de este:

En esta tierra ajena, entre los ires y venires de modas europeas, de sombreros finos, abrigos oscuros y miradas desconfiadas, encontraron como único albergue una pequeña loma al sur de la ciudad, que aun olía a hierba y matorral, a monte y gallinaza, a leña y río, a guabina y bambuco. Así nace San Pablo, labrada a pulso por esas primeras familias desplazadas que se negaron a ser parte de los desaparecidos. (Cedeño, C. 2004)

Por la forma en que se iba construyendo el barrio, sin ninguna planeación, ni servicios públicos y por las condiciones precarias en las que el barrio se encontraba, los y las habitantes en su necesidad de buscar soluciones, se organizaron y crearon la Junta de Mejoras y la Junta de Acción Comunal para obtener servicios públicos como el acueducto y el alumbrado y gestionar que el barrio estuviera dentro de la organización distrital.

Han transcurrido 60 años de historia, de transformaciones físicas del barrio y de soluciones de algunas necesidades básicas, gracias al esfuerzo colectivo de sus mujeres y hombres organizados, primero: en La Junta de mejoras y en el CPC, y luego en la Junta de Acción Comunal... La subida del agua al lomo de burro desde el barrio Santa Lucía y la luz tenue de las velas y lámparas de petróleo, quedó en la memoria de sus primeros habitantes para darle paso al acueducto, las redes eléctricas sostenidas por postes de cemento, dejando en el recuerdo los árboles de brevo y cerezo, de sauco y

pino, las matas de hayuelo y chingua, las areneras y los chircales. El barrio ha cambiado y aunque se han realizado trabajos en beneficio de la comunidad no han sido suficientes. (Cedeño, C. 2004).

Cada acción organizativa que tuvo la comunidad para atender a las necesidades fue asumida según Torres (2006), como potenciadoras para la construcción de vínculos comunitarios, asimismo sus habitantes empiezan a tener una lectura de sus realidades mucho más profunda que hizo que construyeran nuevos proyectos en colectividad para la transformación de sus condiciones de vida, así se empezaron a reconocer como sujetos políticos que establecieran nuevas realidades en el barrio.

La comunidad organizada y el trabajo voluntario permitieron la construcción del primer salón cultural, ahora llamado salón comunal, de la escuela, del centro de salud, de la iglesia, del parque, de la Biblioteca Manuela Beltrán, del Jardín Infantil Mafalda y los hogares comunitarios. (Cedeño, C. 2004).

Uno de los actores que a medida que se realizaban las acciones organizativas tuvieron y han tenido un lugar importante o quizás han sido las principales protagonistas fueron las mujeres, quienes, con sus acciones de cuidado y protección, con su sentido de relaciones comunitarias recíprocas, han destacado en el barrio.

Por las calles de San Pablo también se respira olor a mujer, a esa mujer que en medio de las dificultades no se resigna a sufrir eternamente, que en cada caída se duele y se conduele, pero también se levanta y marcha hacia el frente... De esa mujer que no dura, sino que vive y que piensa el mundo y su propia existencia en medio de contradicciones sociales y económicas, y con esa misma contradicción ríe, ve, huele, siente, lucha, comparte sus desesperanzas y esperanzas, y es capaz de secar el agua y coserle un botón al viento. (Cedeño, C. 2004).

A pesar de las transformaciones significativas que ha tenido el barrio, se perciben distintas problemáticas sociales que con el paso del tiempo no han dejado de presentarse,

como la pobreza, la desigualdad social, la falta de oportunidades educativas y laborales para sus jóvenes, el desempleo, la desescolarización y otras dinámicas más, no menos importantes. Sin embargo, han sido varias personas quienes han luchado en el barrio otros espacios para sobrevivir a la incertidumbre, para reconocer la existencia indigna de sus habitantes, para darle un sentido diferente a la vida en medio de aquello que les agobia.

Es cierto que San Pablo ha cambiado, que en 60 años se ha transformado, pero de aquella loma que albergó a nuestras familias desplazadas aún está presente el analfabetismo académico y político, el desempleo, la ausencia del Estado y el rebusque que se pasea por las calles del barrio. Muchas son las voces que se unen para confundir y no dejar hacer y también son muchas las voces y brazos que se unen para trabajar por condiciones de vida digna en San Pablo, por rescatar su memoria. (Linares. J, 2012).

Ilustración 5 Fotografía de los barrios Granjas de San Pablo, Granjas de Santa Sofía y Resurrección.



Archivo personal 22 de septiembre de 2023.

Ilustración 7 Fotografía de uno de los primeros recorridos mapeando el barrio con el grupo juvenil.



Fuente: Archivo personal 10 de abril de 2024.

Granjas de San Pablo, ha sido un punto de encuentro para la vida de muchas personas, de los niños, niñas y jóvenes de CINJUDESCO, quienes creen que no hay que salir del barrio para crecer, ser prósperos y tener mejores oportunidades de vida, sino que al contrario hay que trabajar por el barrio para transformar sus vidas, quienes creen que el barrio y las lomas han configurado su esencia, su identidad, sus valores y también para quienes llegan de afuera, se enamoran de sus calles, de sus “tres esquinas” y se aferran a las posibilidades de construir procesos que aporten a los sueños y proyectos de vida de quienes abrazan la llegada, pero también de los propios.

1.3 Una casa de conocimientos: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La UPN educadora de educadores, es una universidad de carácter público, que inició en 1955 como una institución de educación superior femenina, adquiriendo para 1962 su

carácter nacional y mixto en la formación de maestras/os comprometidos con la educación del país en las diferentes áreas del conocimiento.

La UPN, representa liderazgo en proyectos educativos de alto impacto con su apuesta de formar docentes que defiendan y luchen por la educación como un derecho fundamental. Por ello, ha sido parte de la vida política y social del país gracias a los movimientos estudiantiles, paros de maestras/os, de trabajadoras/es y sindicatos, entre muchos más espacios de movilización.

Actualmente, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con más de veinte programas académicos de pregrado, dentro de los cuales está la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos, en donde la práctica pedagógica se vuelve un escenario que piensa la educación como derecho fundamental en todos los espacios educativos posibles, formales, no formales, comunitarios y/o populares.

A esta universidad algunas llegamos con la convicción de luchar para mejorar las condiciones de vida individuales, pero también las colectivas desde una acción educativa pensada en la construcción de una sociedad más equitativa y sin violencia. Por eso, este trabajo de grado se enmarca en posicionar un diálogo educativo también para la Universidad Pedagógica Nacional sobre la importancia de ejecutar propuestas de Educación Sexual Integral en distintos espacios educativos, ya que esta ha sido relegada en muchas instituciones.

1.4 Un querer ser. Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECO).

La LECO hace parte de los programas de pregrado de la UPN, estando en la Facultad de Educación. Este programa, según la UPN, entiende la educación comunitaria como campo pedagógico y como horizonte de sentido que promueve procesos educativos desde apuestas ético-políticas que le hacen frente a la mercantilización de la vida en todas sus dimensiones. Por lo que es pensada y practicada desde el fortalecimiento y la (re)construcción de tejidos sociales y sujetos políticos, desde la potenciación de vínculos comunitarios y territoriales, para consolidar ejercicios que se orienten a formar ciudadanías críticas que promuevan valores sociales y defensa de los derechos humanos.

Muchas de quienes nos situamos actualmente en este programa, hemos llegado allí sin saber completamente de sus apuestas pedagógicas, porque posiblemente nos encontramos en el camino con él, pero con la plena convicción de que es una posibilidad para hacer posible otras realidades, otros mundos, otras experiencias desde la educación pensada para la liberación. Sin embargo, desde estudiar sus núcleos problemáticos empezamos a entender por qué nos quedamos allí, porque su propuesta pedagógica no está basada en aprender y encerrar la academia y la escuela en una burbuja, sino porque recoge postulados que nos hacen pensar e integrar esta misma en la vida cotidiana, porque hace interrogarnos sobre la realidad desde distintas miradas, porque hace reformularnos propuestas educativas para responder a los aspectos y necesidades que observamos en esta realidad, por eso y muchas razones más, decidimos apostar por educarnos en esta licenciatura.

Por eso, es preciso nombrar que quedarnos y situarnos desde esta licenciatura es posible gracias a las prácticas pedagógicas que nos abren caminos e interrogantes sobre la

educación que recibimos a lo largo de nuestra vida y, además, pensar en todos aquellos espacios educativos posibles que nos podemos encontrar. Esta licenciatura entiende la acción práctica y la reflexión (se determinan mutuamente) como un movimiento dialéctico que llamamos praxis, que en la acción y producción colectiva se da a través del dialogo de saberes junto a las comunidades que posibilitan la comprensión de la realidad en nuestros procesos investigativos. De esa manera, llegamos al proceso de reflexión colectiva en el cual definimos problemáticas que responden a las propuestas de las líneas de investigación y que como estudiantes nos preguntamos en coherencia con nuestros proyectos no solo de práctica pedagógica sino también nuestros proyectos políticos y de vida.

Dado lo anterior, el presente trabajo de grado se enmarca en la Línea de Investigación: Género, Identidad y Acción Colectiva, ya que individualmente hay una apuesta pedagógica, política y de vida en quien lo escribe y desarrolla:

La línea se articula a partir de las preguntas que surgen de los procesos de actuación colectiva/autónoma de organizaciones de base, grupos de mujeres y juveniles, redes y movimientos sociales en los que confluye la formación en/para los derechos humanos, la búsqueda de incidencia en políticas públicas, de exigibilidad de derechos, la participación ciudadana y la movilización social... Igualmente, se interroga por los sentidos y formas de empoderamiento de los sectores populares posibilitando la pregunta por las subjetividades políticas y formas de expresión de las ciudadanías críticas que están propiciando los sujetos sociales. (UPN, 2024)

Es a partir del séptimo semestre, en el cual podemos abrirnos paso a nuestros intereses como estudiantes, en el cual descubro otros nuevos caminos y posibilidades desde la línea de investigación para dejar en el presente trabajo de grado un marco investigativo con lentes feministas, pensado desde cómo transformar y/o desaprender junto a los jóvenes las prácticas cotidianas de reproducción de la violencia y de dominación en la educación

sexual y en ese sentido se entreteje con los postulados pedagógicos de la línea de investigación mencionada, que dispone de lecturas, reflexiones e interrogantes como parte de la apuesta formativa de la LECO, de las prácticas político-educativas desde miradas feministas, de género, decoloniales e interculturales que se complementan junto a las expresiones de acción colectiva en contextos educativos comunitarios.

Pensando en coherencia con la propuesta formativa de la LECO, es fundamental no dejar de lado el fortalecimiento de procesos y tejidos comunitarios desde enfoques de género y perspectivas feministas, interculturalidad y generacionales, promoviendo la construcción colectiva de conocimientos, a través del estudio sistemático de problemas pedagógicos y didácticos relevantes para la misma. Por ello este trabajo se plantea desde la biblioteca y para ella, y se encamina a analizar cómo las expresiones artísticas de la propuesta de Educación Sexual Integral permiten fortalecer las habilidades para la vida en torno a las interacciones sociales de las y los jóvenes de CINJUDESCO, orientado por un proceso participativo, artístico y creativo de la lectura crítica de la realidad.

1.5 Una mirada al pasado para entender el presente. ASOVEG – CINJUDESCO y la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán.

Ilustración 8 Recopilación fotográfica.



Archivo de: Betty Cano (1984). Tomada por: Lorena Rodríguez. 2024.²

En este apartado, nuevamente es necesario pasar por un recorrido histórico de cómo surgió este proceso organizativo, para asimismo comprender las dinámicas que hoy en día mueven la organización, por último, se hace fundamental no dejar atrás aquellas tensiones y conflictos que se dan allí y que involucran la misma práctica pedagógica en el sentido de poder realizarla de manera en que no se problematizan las propuestas, si se quiere, en el orden del funcionamiento de la organización.

Las acciones organizativas de la comunidad del barrio Granjas de San Pablo respondían a las necesidades de la población, a la vez que se construían espacios en los cuales se

² Fotografía del Jardín Malfada en sus inicios.

podieran reunir, como el parque y la iglesia y otros con diferentes sentidos para la comunidad, que se fueron gestando gracias a la labor de varias mujeres. Como anteriormente se planteaba, los y las habitantes se iban configurando como sujetos políticos gracias a la lectura de su contexto y a estas acciones de transformación que estaban desarrollando.

A mediados de la época de los setenta, uno de los primeros espacios que se convocan frente a las necesidades de cuidado que tenían las mujeres del barrio con sus hijos, fue el Jardín Mafalda, agenciado por la señora Esneda Cano, una habitante que pensaba en la pobreza del barrio y en las condiciones económicas que vivían las mujeres y sus familias. Esneda, para ese tiempo trabajaba en Benposta Nación de Muchachos (organización sin ánimo de lucro que trabaja con niñas, niños y jóvenes vulnerables) y allí encuentra a Camilo Torres, a quien le cuenta la situación y las problemáticas del barrio. Camilo, que tenía una experiencia organizativa para ese entonces, le ayuda diciéndole qué podría hacer para y con las mujeres del barrio y alivianar un poco sus necesidades. Fue así como Esneda organiza entre quince y veinte mujeres del barrio que tenían las familias más grandes.

Pues, ella llega y coge a estas viejas y les dice: inquilinatos, pobreza, niños en la calle, malnutrición. Por eso nos vamos a dividir entre trabajo y mercado, la mitad se van a conseguir mercados ¿cómo? Vayan y pidan en las plazas, en las cafeterías, en los supermercados. Las otras se quedan en la casa cuidando los chinos de las que se van a buscar las cosas''. Entonces ellas empiezan a moverse así. Luego la cucha se gana un chance, y con él compra la casa prefabricada de la esquina y construye el primer jardín, el Jardín Mafalda. Y el esposo, cuando ella vio que ella iba a construir el jardín, se le fue a meter, y ella le pegó una encendida y le botó los trapos a la calle. Él después tuvo que obligarse a empezar a camellar y así empiezan a construir el primer jardín, ahí más o menos como en los setenta y cinco. (Zanguña, R. 2023).

Ilustración 6 Fotografía de Esneda Cano, recuperada en recopilación fotográfica.



Archivo de: Betty Cano (1984). Tomada por: Lorena Rodríguez 2024.

Luego de ir construyendo el jardín con un primer piso, empiezan a gestionar dineros de diferentes lugares como Tierra de Hombres, Suiza. Esta fue una de las organizaciones que les ayudó con recursos para levantar lo que hoy día es el Jardín Mafalda, sin embargo, Esneda y su sentido de humanidad siempre le hizo pensar en cómo poder recoger y gestionar recursos para la comunidad. Empezando los ochenta, las mujeres conocen al cura

Peter Mustó quien representó un ejercicio fuerte de organización a nivel social en la localidad, acompañando diferentes procesos organizativos que se venían desarrollando, como Casa Estudio en el mismo barrio y en Villas del Sol.

Con ideas e influencias del cura Peter Musto, las madres que se estaban organizando, decidieron crear un espacio donde se dialogarían diferentes situaciones con los vecinos del barrio y esta acción organizativa se llamó Asociación de Vecinos de Granjas de San Pablo (ASOVEG), liderado por las madres que venían agenciando el proceso del jardín, las raíces de estos dos son netamente femeninas. Con las influencias del cura, Esneda pensó necesario formar a las madres en algo y que no solo estuvieran en la cocina durante varias horas al día, por eso las enviaba a todos los cursos que ella sabía se daban gratis o diferentes diplomados.

Así, a medida que pasaba el tiempo, otras mamás del barrio se iban sumando e iban llegando más niños y niñas, por lo que el jardín se hizo pequeño para tantos, pero quienes iban creciendo salían para empezar el colegio, aunque Esneda y las mamás pensaron en que este era el espacio donde tenían un plato de comida asegurado en el día y no querían dejar a quienes entraban al colegio por fuera del proceso. Además, como algunas organizaciones sociales de base, en su naturaleza, tienen dentro de sus ejercicios el refuerzo escolar, la alfabetización o algún elemento pedagógico que refuerce el proceso educativo, (es decir, que la línea de la educación siempre ha estado presente en los procesos comunitarios) el Jardín Mafalda no se quedó atrás con ello.

Entonces como trabajaban en esa época con el ICBF y con el Ministerio de ayuda Social (una vaina así), con todo lo que recogían en mercado que les daban, me contaban ellas, pues les daban de comer a los chinos del jardín y a los chinos que ya

no eran de ellas pero que estaban en el colegio y que venían y almorzaban y los hacían quedar para reforzar las tareas. Pero estas cuchas dijeron “no podemos dejar a los chinos atrás, hagamos algo más” y así montaron toda la línea de danzas, pero ellas usaban solo danza folclórica que era lo que tenían a la mano porque además buscaban profesores y venían hasta practicantes en los ochenta y ayudaban con los chinos y de todo. (Zanguña, R. 2023).

Ilustración 10 Fotografía del Jardín Mafalda, sede actual de ASOVEG - CINJUDESCO



Fuente: Archivo personal del 28 de octubre de 2023.

Las que empezaron fueron las compañeras del jardín con otras personas, y lo que querían era transformar esa realidad que vivían, en ese entonces era que no había espacios adecuados para los niños y que los cuidaran, pero también que las mujeres no siguieran viviendo problemas de violencia intrafamiliar, que pudieran seguir teniendo mejores condiciones de vida y a través de eso se fue construyendo el primer proyecto del jardín. Pero también los jóvenes se juntaron con estas señoras a pensarse un espacio para hacer tareas y ahí fue que se fundó la biblioteca. Pero eso nació, porque había unas problemáticas específicas en el territorio, que querían cambiar. Me imagino que ese fue el sueño, tener un mundo mejor para todas y todos. (Padrino, R. 2024).

Ilustración 11 Fotografía del Jardín Mafalda, sede actual de ASOVEG - CINJUDESCO, hoy en día.



Fuente: Archivo personal del 12 de febrero 2025.

Para los noventa, ya se había consolidado mejor el jardín, se habían llevado libros gestionados con los que se hizo una biblioteca, tenían un espacio cómodo para todos los jóvenes, sin embargo, quienes ya habían salido del colegio querían continuar en el proceso ayudándoles a las madres y seguir creciendo, por lo que se preguntaron qué hacer. Una de las madres tenía su casa de un piso, diagonal al jardín y se las cedió para seguir trabajando, así los jóvenes arreglaron la casa y fueron construyéndole más plantas.

Entonces los jóvenes empezaron a participar en varias cosas y en el noventa y uno pues va a aparecer la Constitución, que descentraliza los recursos, monta los consejos participativos, todas estas vainas de los comités de presupuesto, etcétera y

ellos se tomaron acá en la localidad esos consejos y empezaron a organizar más jóvenes para pedir que los presupuestos se destinaran también a las organizaciones juveniles y ellos fueron los que se ingeniaron el tema de las iniciativas infantiles y juveniles, que son presupuestos que se destinan a nivel de desarrollo económico en varias localidades para los jóvenes. (Zanguña, R. 2023).

Pero ¿qué pasó con las madres y su proceso? Las madres que construyeron este proceso del Jardín Infantil Mafalda, que se esforzaron por darles mejores condiciones a sus hijos e hijas, seguían en pie gestionando recursos para mantener el jardín, seguían con la convicción de hacer realidad un barrio lleno de lucha social, sin embargo, estaban cansadas, sus brazos ya no daban para cargar hijos de otras madres que llegaban al barrio, aunque ya no llegaban muchos niños y niñas allí. Así fue como este proceso colectivo que atendía las necesidades de las madres y de las infancias del barrio, iba dejando de hacerlo. El jardín estaba dejando de estar habitado.

Sin embargo, de la organización de los jóvenes que estuvieron en el Jardín Mafalda, a la par, se estaba fundando el Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario (CINJUDESCO) a finales de los noventa, en la misma casa que una de las madres les cedió. Mientras construían las plantas en la casa, llevaban la biblioteca que estaba en el jardín, porque entendían que la biblioteca fue un hito en esta aparición de la organización juvenil, porque fueron ellos mismos quienes recogieron todos los libros a punta de carretilla por todo el barrio buscándolos casa por casa y porque en el barrio no había una biblioteca o, al menos cerca de él para reforzar la lectura y las tareas, así entonces la casa en la que quedó la biblioteca y donde se van a desarrollar las actividades de CINJUDESCO, va a llamarse Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán.

Después se trasladan para acá, traen la biblioteca. Estaba “el Pilli” y empiezan a arreglar esta casa y montan aquí la biblioteca... Yo creo que estaban en la búsqueda de identidad de ellos como jóvenes. Hay algo también importante y es que René (Padrino), siempre, desde sardino, ha sido rapero. Por eso es que ustedes ven que nuestra presencia fuerte es el rap. Hay otra cosa y es que las artes y el rap, son una parte de la educación popular porque además generan identidad en las comunidades de barrios populares. Los chinos de barrios populares tienen una identidad fuerte con el rap y con el hip hop en general. Entonces eso lo entienden René, Choper y Extraño, y con su grupo de rap que se mantenía en el espacio, se empieza a adherir gente. (Zanguña, R. 2023)

Así se dan cuenta que la licitación pública es necesaria para sostener la casa, es por eso por lo que empiezan a gestionar comedores comunitarios en el 2004, con el gobierno del Polo Democrático de Luis Eduardo Garzón, cuando Bogotá tenía los índices más altos de desnutrición a nivel nacional. Estos comedores van a ser un punto de encuentro al cual va a llegar la población, así se encontraban dos líneas en la organización, lo alimentario y la ayuda social que las trabajaban inclusores e inclusoras sociales de la alcaldía. Fue así, como se va constituyendo CINJUDESCO con su propuesta del trabajo con niños, niñas y jóvenes de Granjas de San Pablo y barrios aledaños, con un grupo profesional que contaba y hoy en día cuenta con una psicóloga, un trabajador social, un licenciado en educación comunitaria, un licenciado en ciencias sociales y varios líderes y lideresas más del barrio.

Del 2000 al 2010 ya empiezan a generar identidad y lo primero duro que empiezan a trabajar ellos es el tema del hip hop, y el hip hop es una mesa de cuatro patas, RAPJUDESCO Música para la cabeza; el rap, pero aquí lo denominamos Rap Literario; El RAP - (R)evolución (A)rtística (P)opular; el Break dance, el grafiti, tenemos el estudio de grabación y producción musical. Y aparece Cuerpo Latino, y cómo aparece en la escena, pues René en el primer piso tenía el estudio de grabación, entonces llegó Maicol al proceso y le dijo “no socio yo no quiero hacer rap, yo quiero danza, quiero bailar”, René le dijo que le hiciera en el espacio, pero eso estaba muy chiquito, entonces, Maicol al otro día cogió todo lo del estudio y lo

desbarató para dejar el espacio de baile. Y eso sirvió para abrir un espacio en la casa que es el de danza y ahora está Cuerpo Latino Kids que lo maneja Luna y Cuerpo Latino Jóvenes con Maicol.

Después aparece por un proyecto que hicimos con el ICBF otra área, fútbol freestyle por un man que vimos por ahí y lo acogimos porque no queríamos hacer deportes de competencia y este se ha vuelto parte de la casa. Importante tener en cuenta una cosa y es que las áreas artísticas que tenemos están pensadas no en términos de sacar artistas grandes, sino de crear y construir seres humanos diferentes, con unas perspectivas diferentes, pero además mostrarles que hay un mundo más allá de estas cuatro cuadras. (Zanguña, R. 2023).

Además, en un ejercicio paralelo y transversal con estas prácticas artísticas, se da un acompañamiento psicosocial que permite a la organización identificar distintas problemáticas de las y los participantes, también en la biblioteca el ejercicio de acompañamiento de tareas sigue presente, las prácticas de investigación académica están abiertas para quien quiera hacer parte del proceso con la rigurosidad y el compromiso que exigen los procesos comunitarios. Por último, las diferentes actividades lúdicas son una herramienta para que los niños, niñas y jóvenes se motiven todos los días y encuentren un lugar diferente en el que se pueden desenvolver.

ASOVEG - CINJUDESCO y la Biblioteca Comunitaria Manuela Beltrán, han sido a lo largo de la historia y al día de hoy, una organización fundamental para la vitalidad de la comunidad, de las madres, de los niños, niñas y jóvenes del barrio Granjas de San Pablo con sus procesos artísticos como el rap, la música, el fútbol freestyle, el break dance, la danza y el trabajo popular y comunitario, y desde allí se han dado construcciones distintas para aquellas historias que han sido vulneradas de los y las habitantes de este barrio.

El sentido organizativo y social que cada coordinador le da a este proceso tiene que ver con su recorrido individual en el estar allí presente, sin embargo, todos llegan a un punto común y es que la organización debe servir para transformar el territorio, ayudando a construir nuevas realidades para niñas, niños y jóvenes, que los proyectos de vida de quienes participan en esto sean realizables y posibles mediante el arte y la creación.

De esta forma, es importante reconocer que, este trabajo se desarrolla pensando en la posibilidad de volver a las raíces, no solo individuales, sino a las colectivas que permitieron estar allí, con cada infancia y su existir. Hemos de preguntarnos para quiénes surgen los procesos comunitarios en los barrios populares y en específico este, ASOVEG – CINJUDESCO, gracias a quiénes se hace posible y se mantienen. Por eso, volver a la raíz en este trabajo toma sentido, porque si bien, las madres que pensaron en las necesidades de la comunidad inmediatamente pensaron en las infancias, ¿por qué no volverlo a hacer? ¿Por qué no pensar en ellas si son sujetos de acción y transformación también?

Ilustración 12 Recopilación fotográfica.



Tomada por: Lorena Rodríguez 2024.

La apuesta de sentir, imaginar y crear con las infancias, tomó sentido a medida que nos dimos cuenta de los orígenes de la organización en la cual nos situamos, ASOVEG - CINJUDESCO. Aunque el presente trabajo de grado se desenvuelve junto al proceso de la biblioteca comunitaria dentro del Centro Infantil y Juvenil Para el Desarrollo Comunitario, es importante no dejar atrás cómo se constituyó junto a la Asociación de Vecinos Granjas de San Pablo. Volver a las raíces, es volver a las infancias y crear junto a ellas otra posibilidad de habitar los cuerpos, las emociones, la educación, de “desestabilizar los protocolos de la normalidad” (Flores, p. 24). Las infancias siempre estuvieron allí, siempre están presentes y siempre lo estarán. ¡Para las infancias felices, respetadas y escuchadas, la pedagogía de la ternura, la acción colectiva junto a ellas!

Ilustración 13 Fotografía de la fachada de la anterior sede de CINJUDESCO.



Fuente: Archivo personal 23 de octubre 2023.

Ahora, es importante mencionar a los actores y/o sujetos que hacen parte de la organización como punto clave que la moviliza en aspectos económicos, administrativos, psicosociales y pedagógicos, quienes intentan pensar y desarrollar alternativas para despertar y provocar interés más allá de lo que se brinda cotidianamente a las niñas, niños y jóvenes.

Los coordinadores son quienes disponen parte de sus ingresos salariales de otra labor para mantener los servicios básicos en la infraestructura, a la vez, su tiempo para poder atender a las problemáticas y preocupaciones diarias, las convocatorias a proyectos para

intentar ganar ingresos desde allí, mover otro tipo de redes que permitan visualizar los procesos que se mantienen y organizar las labores de las y los practicantes que llevamos propuestas según nuestra línea de trabajo, adaptándolas a las necesidades que identificamos allí. Los educadores y educadoras populares hacen parte fundamental, ya que sin ellas/os no fuese posible brindar las prácticas artísticas. Quienes estamos situadas allí, pensamos y creemos posible la transformación de realidades precarizadas desde estos procesos organizativos.

Situando el rol de las personas que asistimos como practicantes, es importante mencionar que ponemos en la organización nuestros campos de conocimiento, de investigación e intereses, intentando darles un sentido en medio de las necesidades y problemáticas que observamos en ella, que al mismo tiempo tensionan las lógicas cotidianas en las que se desenvuelve la organización.

1.6 Un abrazo colectivo – grupo infantil “Manos ArteSanas”

Como describíamos en un principio sobre la problemática que se percibía con los niños y las niñas de no ser reconocidos como sujetos de participación alrededor de su agenciamiento corporal y emocional en CINJUDESCO de la misma forma que los jóvenes en los grupos artísticos, este grupo, se empieza a consolidar y movilizar en medio del acompañamiento al refuerzo escolar. Este refuerzo se acompañó los miércoles en el marco de las fechas escolares, sin embargo, en los lapsos de vacaciones, seguíamos asistiendo a la biblioteca para desarrollar pequeñas actividades, insistiendo en el tiempo de ocio como tiempo para jugar y de apertura a conocernos. El proceso se llevó a cabo abriendo paso a un espacio que les permitió explorar desde las distintas experiencias artísticas, su cuerpo, sus emociones y su existencia misma en CINJUDESCO.

Así fue como para empezar a consolidar la metodología que queríamos, nos dimos un tiempo más para avanzar en la consolidación del grupo que los coordinadores llamaron “Club Infantil”, sin embargo, este grupo no tenía una forma de nombrarle, por sus matices, sus perspectivas, su diversidad, con el tiempo logramos sentirnos en un abrazo colectivo. Pero ¿Cómo se hizo atractivo para las infancias estar presentes en esta experiencia? Fue a través del tiempo en el cuál dábamos nuestra energía y amor a pensar y preparar una actividad y/o juego para que cuando finalizaran sus tareas pudiéramos sentirnos en el calor grupal. Así, fue como empezó esta experiencia, a través de los juegos y los cariños colectivos.

Por otro lado, creemos desde lo que vivimos en la práctica pedagógica que en los procesos comunitarios la participación de la población va y viene, no es una sola todo el tiempo, los niños, niñas y jóvenes se van, regresan y otros no vuelven. Pero lo que nos mantiene allí, a pesar de ver la ausencia de los jóvenes, las niñas y los niños muchas veces, son las ganas infinitas de construir un espacio que sea otro comienzo para las infancias presentes, porque “hacer lugar, es abrir un espacio digno para ser habitado” (Redondo, 2025).

Quienes hicieron parte fundamental de este proceso fueron niñas y niños que transitan edades entre los siete a los doce años. Seres con almas infinitamente llenas de amor, con heridas que les abre la sociedad, la escuela, la familia, pero con unas ganas inacabables de jugar, de reír y de soñar en medio de su realidad, en medio de las lomas que suben, que bajan, de las calles estrechas y peligrosas que caminan en el día. Para ellos y ellas siempre sale el sol después de la lluvia, siempre hay motivo para correr, para pelearse y

reconciliarse, para llorar, para abrazarse y llamarse a jugar después de las incomprendidas y extensas tareas que como dice Hansell (2024) “*no tienen sentido para ser tan pequeños*”.

Las niñas y niños que se mencionan a continuación fueron la experiencia misma de poder caminar en la praxis de una pedagogía de la ternura. Hicieron posible cuestionar las lógicas adultocéntricas que pasan por los lugares que habitamos diariamente, en especial CINJUDESCO como lugar de socialización cotidiana para las infancias, nos hicieron creer profundamente que sus juegos, risas y abrazos, son suficiente para tener algo en lo que creer, algo para cuestionar como adultos.

Ashley (11 años) es una niña audaz, independiente, siempre está sonriendo y sueña con la posibilidad de un mundo mejor para su familia. Hace parte del proceso artístico Danza Latina Kids, no hay momento libre en el que no esté bailando o jugando, esto le ha permitido conectar muchísimo con su cuerpo, el reconocer que, para bailar hay que conocerse es fundamental para ella.

Salomé (8 años), su cabello habla y dice que es un ser que despliega ternura en todos los espacios, que ríe siempre y busca las sonrisas de todas las personas. Salo, es una gran líder, piensa siempre en poder realizar todo en colectividad.

Alan (8 años) es un ser que cuestiona las decisiones de los adultos que cree que no son justas para los niños y las niñas. Es un niño lleno de amor y ternura, la inteligencia es una de sus tantas cualidades.

Hansell (8 años) es un niño de amores, siempre está en movimiento. Para él, el tiempo libre no merece ser gastado en “tantas tareas aburridas e incomprendidas”, por lo que el

juego es una necesidad, una urgencia. Hansell, lleva consigo un puñado de cariño para todas las personas que le acompañan en su caminar.

Sofía (7 años) es una niña que defiende el jugar, sus palabras siempre son dedicadas a la ayuda hacia sus amigas y amigos del grupo, es muy atenta, tiene un espíritu alegre que hace sonreír a cualquiera que esté con ella, le encanta jugar.

Adriana (7 años) es una niña inspiradora, le gusta reír y hacer bromas es su esencia, siempre tiene algo bonito por decir resaltando las cualidades de los demás.

Isabella (7 años) Isa es la dulzura viva, es una niña que practica el respeto en todas sus relaciones, el amor por el mundo y su vida está atravesado por su crianza. Su imaginación para los juegos es indescriptible y es curiosa en el aprender.

Nadiara (10 años) ella es una niña que anda por el mundo desde el cuidado, su ternura y preocupación por los demás hace que la vean como una niña amorosa. Su inteligencia e imaginación es desbordante y sus abrazos siempre reconfortantes.

Ilustración 7 Fotografía de primer taller de dibujo.



Fuente: Archivo personal, agosto 2024.

Junto a estas niñas y niños, empieza el camino de los abrazos, de cuestionar y de aprender. A la vez empieza el camino de volver a jugar, de disponer el cuerpo para abrazar sus ideas, sus expresiones, su existencia, para volver a sentirse niña. Pero, fue posible también por quienes aportaron, crearon y jugaron, aunque no estuvieron presentes en todo el proceso. Ir, venir e irse, hace parte de las lógicas de ser infancias en posición de desigualdad, de vivir en un barrio popular como Granjas de San Pablo.

1.7 Sobre las tensiones y conflictos.

Finalmente, no podemos dejar fuera las tensiones y conflictos de la organización con el contexto en el que se sitúa y las tensiones pedagógicas que se dieron, ya que todo lo que sucede allí es necesario posicionarlo para analizar cómo responde una organización social de base como CINJUDESCO a las propuestas de educación sexual, de cara a las

necesidades de las y los participantes. Por un lado, pensando en las problemáticas sociales no podemos negar que la organización logra desafiar algunas lógicas de este barrio, siendo un barrio popular en lo alto de la localidad en el que las condiciones de pobreza y vulnerabilidad están muy presentes en las vidas de sus habitantes, en situación de desplazamiento y migrantes, en madres cabeza de hogar, en niños y adultos/as mayores en condiciones de abandono, en personas racializadas, etcétera.

Pero ¿cómo las desafía? Es precisamente a través de la mediación con otros barrios para intervenir en sus parques y en sus calles a través de tomas culturales, haciendo un llamado a la comunidad para que sean procesos como estos los que motiven a llenar de arte la vida, para que los niños, niñas y jóvenes sepan que hay algo para su vida más allá de las cuadras llenas de consumo y robo. A través de la mediación con las familias que hacen parte de la organización, en disponer los espacios de esta para que sea un lugar seguro y habitable para sus hijas e hijos mientras ellas buscan condiciones para sobrevivir dignamente.

Sin embargo, las respuestas a estas alternativas muchas veces son negativas, ya que los distintos actores de otros barrios muchas veces no permiten la entrada a sus “pedazos” por las mismas dinámicas de violencia, consumo, distribución de SPA y demás, en muchos casos, quienes dicen tener el control de estos territorios no permiten que los jóvenes puedan acceder a procesos organizativos, además ellos mismos, deciden no ser parte de este o dejar de asistir por esos llamados tentativos a tener otro estilo de vida.

Algo que vemos muy presente es que las madres y padres de niños y niñas ven a CINJUDESCO como un lugar en el que pueden dejar las necesidades emocionales, atención y responsabilidades escolares de sus hijas e hijos en manos de quienes están allí, y

no responden el llamado que se les hace como organización, a ser parte vital de los procesos emocionales de sus hijos e hijas, nunca responden a los llamados, a algunas madres y padres, no se les conoce. Es allí cuando nos preguntamos ¿hasta dónde puede llegar una organización social en la vida de las personas que llegan allí? Además, vemos como las niñas, niños y jóvenes sienten esta organización como una casa, un lugar para la socialización con otros, un espacio seguro, por eso creemos que es esta una urgencia para hacer un llamado a las parentalidades presentes y seguras.

Las personas de la organización, quienes acompañamos los distintos procesos de aprendizaje artístico y educativo y una pequeña parte de la vida de quienes están allí presentes, hemos venido observando y analizando desde charlas cotidianas, en las dinámicas de relacionamiento entre ellos mismos, actividades grupales hasta en las mismas clases y encuentros (además de pensar también en los contextos en los cuales individualmente crecimos), que lo anterior, se debe a las lógicas capitalistas que empujan a nuestros núcleos familiares a romperse por responder a las necesidades básicas de supervivencia en barrios populares como Granjas de San Pablo. Desde los trabajos informales y de rebusque hasta los trabajos formales con condiciones indignas para las y los trabajadores, que hacen abandonar todo tipo de cuidado con sus hijas e hijos para dedicarle la mayor parte de su tiempo a la labor para recibir a cambio un salario, que para muchos no alcanza para nada.

En consonancia con lo anterior, el equipo de CINJUDESCO ha planteado ejercicios que resuenen en la parentalidad asertiva, en el diálogo familiar, sin embargo, no se han logrado consolidar estos ejercicios por las lógicas económicas y de cuidado de las madres y padres de las infancias, o ¿simplemente no interesa conocer los procesos a los que asisten sus

hijos/as? Aquí es fundamental hacer un llamado efectivo para poder construir un proceso colectivo y reciproco sano junto a las madres, padres y/o acudientes de los niños, niñas y jóvenes de la organización, en el que también se logre evidenciar y establecer los límites de ayuda y acompañamiento que se tienen para ellos y ellas.

2. INFANCIAS POPULARES EN MOVIMIENTO: UNA POSIBILIDAD DE TRAZOS COLECTIVOS.

“Necesitamos recuperar a la infancia por lo que es, y no mirarla como simplemente un tiempo que dejará de ser”

- Skliar, C. (2010).

Ilustración 15 Fotografía de la cotidianidad infantil en CINJUDESCO.



Fuente: Archivo personal, septiembre 2024.

Para empezar, es preciso preguntarnos ¿Qué implica posicionarnos como educadoras comunitarias que apuestan por las infancias como sujetos de acción y transformación? y ¿de qué hablamos cuando hablamos de infancias? ¿por qué infancias populares? Ya que estos interrogantes, estuvieron presentes en medio de la experiencia pedagógica. Allí, era necesario pensar en las infancias como sujetos de acción y no objetos de investigación, lo cual se volvió un posicionamiento individual que intenta trascender la mirada tradicional

que configura a las infancias como sujetos incompletos y recipientes que reciben conocimientos y cuidado, porque si bien “son esas prácticas de cuidado, disciplina y encierro lo que lo objetiva, obviedad que niega su aparente estar ahí, el niño como objeto aparece por las prácticas que lo especifican, que lo hacen niño” (Martínez, 2008).

Habitar CINJUDESCO con las infancias, permitió dar paso a reconocer y comprender que son sujetos capaces de transformar sus realidades a través de sus cuerpos, emociones y formas de existir en este espacio comunitario desde pequeñas acciones. Así, el presente capítulo busca tejer un diálogo entre perspectivas teóricas sobre las infancias, junto a sus voces, narrativas y formas de expresión de la experiencia pedagógica que nos trajo hasta aquí desde la pregunta de investigación que nos orienta: ¿Cómo contribuir a través de experiencias artísticas en la Educación Sexual Integral al reconocimiento de los cuerpos y emociones de las infancias en el Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario?

Es por eso, por lo que abrimos paso a profundizar en la comprensión de las infancias, no solo como una categoría, sino como la experiencia viva y andante que construimos y reconstruimos en la cotidianidad del espacio y del desarrollo de este proyecto pedagógico, desde el deshacer lo establecido con ellas, que posibilitó la creación entrelazada con la ternura educativa. Es así como la pregunta investigativa intenta situarnos en un lugar donde las infancias son reconocidas como sujetos que exploran y nombran sus experiencias corporales y emocionales a través del arte. De esta forma, esta categoría se entreteje con la posibilidad de crear un espacio educativo y creativo para reconocer la multiplicidad de formas en que las infancias habitan y reconocen sus cuerpos, y expresan sus emociones. Nuestro primer acercamiento a Carli (2022) permite adentrarse en la pregunta por la infancia, que:

Por un lado, permite o supone, ocuparse de analizar las nuevas características de la experiencia infantil, los nuevos rasgos que una generación de niños nos muestra hoy. Es decir, (...), es una pregunta importante en tanto algo dice o intenta interrogar respecto de qué características presenta hoy la experiencia infantil, las nuevas generaciones, la situación en distintos planos de la población infantil (p. 2)

Es por eso, por lo que es importante señalar, como plantea Martínez. A (2008) que:

La infancia no es algo que se pueda atrapar o señalar con precisión, si bien es una construcción desde el lenguaje a la que corresponden muchas acepciones, opera mejor como territorio y, en este sentido, escribir sobre ella tiene algo que ver con significar, pero mucho más con deslindar, cartografiar, mapear, (...), incorporando una analítica del poder que visibiliza los rostros y que no esconde sus heridas. (p. 9)

La perspectiva de Martínez. A, quebró mi perspectiva de la infancia como una sola, de pensar sus formas de existir en uniformidad, para pensar y hablar en la pluralidad de las infancias como un posicionamiento político en mi apuesta pedagógica e individual, además me remitimos a Frigerio (2008) quien plantea que “el plural se impone para, al menos, albergar los matices, no solo los que las miradas teóricas acentúan, sino los de las vidas concretas de niños reales” (p. 18). En ese sentido, consideramos que comprender la pluralidad de las infancias, no solo responde a una construcción teórica y nuevas apuestas políticas, sino que, emerge de las experiencias propias de cada infancia, que provocan “la conmoción de las sensaciones y sentimientos que suscitan” (Frigerio, 2008, p.18). Es así como esta experiencia pedagógica se dio desde un encuentro de amor, de escucha y de hacer un lugar para y con aquellas vidas, mundos concretos y sus formas únicas y diferentes de habitar, crear, reconocer y expresar a través del arte.

Debido a nuestra perspectiva de las infancias como sujetos de acción y transformación, no podemos olvidar mencionar que el contexto en el que se desarrolló este trabajo fue de

vital importancia para analizar cómo se posicionan allí, cómo construyen sus experiencias desde los márgenes en los cuales practican sus propias formas de existencia y la relación que tiene su contexto con sus reconocimientos individuales de sus cuerpos y emociones. Así, retomamos a Redondo (2015), para reconocer desde la vivencia pura que estas infancias son populares, ya que la autora entiende lo popular no solo como espacios de carencia material, sino como territorios con potencial transformador, a la vez, también es importante señalar que “las marcas tempranas de la marginalidad y la exclusión determinan destinos y biografías anticipadas, que ubican a los recién llegados al mundo en una posición de inferioridad y subalternidad desde el inicio” (Frigerio, 1992, 4).

Estas perspectivas resuenan en la cotidianidad de las niñas y los niños que hicieron parte de este proceso y que, al conocernos, reconocimos el amor y el disfrute (sin alguna romantización de la pobreza en medio) de vivir y recorrer las lomas, de bajar y subir las escaleras de las calles entre los barrios para ir a los colegios, a CINJUDESCO. El sentido de lo popular lo retomamos no solo como una cuestión de clase y de sujetos en condiciones de desigualdad, sino desde la capacidad de las infancias de construir significados propios para interpretar el mundo, aquella inmersión que tienen en esta organización comunitaria que configura sus identidades. En este trabajo de grado, lo popular no es meramente una cuestión económica, sino que, es relacional y política, también ponemos en el centro de lo popular aquellos saberes y sentimientos que dejan estas huellas con las que crecen, desde sus esperanzas y certezas, sus formas de expresión y costumbres, por eso, reconocemos a las infancias como populares por ser portadoras de posibilidades de cambio social.

Además, con la comprensión de las infancias como populares, pensamos importante reconocerlas dentro de lo popular como sujetos políticos, ya que aportan a la construcción

de realidades distintas, de transformación para sus propias vidas y contextos, crean formas de resistencia a las normas impuestas en lógicas adultas desde los juegos que reinventan día tras día, hasta sus formas de comunicación, además, la propia participación en este espacio les constituye como sujetos políticos ya que son ellas, quienes nos enseñan a pensar en lo colectivo, porque siempre es necesario el encuentro y la acción con sus pares en este espacio.

De esta forma, al problematizar la realidad desde las vivencias cotidianas de las niñas y los niños del grupo como sujetos políticos, nos damos cuenta de que sus formas de habitar CINJUDESCO y de accionar en él, no son ajenas a las problemáticas cercanas que enfrentan en su contexto, en sus hogares y escuelas. Pero, sumado a ello, reconocemos que deciden llegar bajo su propio deseo a este espacio todos los días en busca de experiencias nuevas, de ayuda con una tarea, de practicar una coreografía, de sentarse a conversar con quienes estamos allí, de un tiempo de juego. Como sujetos políticos no son solo receptoras de las condiciones sociales de su contexto cercano, sino que son actores que las interpretan y las cuestionan en medio de sus posibilidades sensibles y creativas.

Entonces es preciso señalar que, “la infancia pide pasaje, pide nuestra atención, pide ser reconocida como sujeto social y cultural.” (Redondo, 2003, p. 128). Esto no se remite directamente a un discurso, es mucho más que eso, es una exigencia de escucha y un posicionamiento ético, político y pedagógico para construir espacios en los cuales, las infancias puedan expresarse, sentir, crear y participar desde sus propias formas de existir, de ser y estar en el mundo, sin la barrera de las lógicas y miradas de poder y control. Pero ¿esto implica que como maestras no tengamos la responsabilidad de formar y poner límites? Por el contrario, esta pregunta fue una invitación para reformular nuestra

responsabilidad adulta con las niñas y los niños, así, reconfiguramos la manera de ejercerla desde el cuidado colectivo mediante el diálogo constante y la escucha no como un dejar hacer, sino un “hacer junto a”, plantear que estos se explican, se conversan y se construyen colectivamente fue un pilar para que este espacio se sintiera desde la horizontalidad, el reconocimiento y el cuidado.

Es así como el llamado por pensar y reconocer las infancias en este trabajo de grado se materializa en la construcción de una experiencia pedagógica artística, creativa y sensible que se intenta desarrollar desde los postulados metodológicos queer y de la educación popular feminista entretejidos con la ternura pedagógica. Estos parten de reconocer sus voces, sus saberes y sus formas particulares de ser infancias, su capacidad de agencia participativa para aportar a transformar las cotidianidades llenas de normas de control de cuerpos y emociones infantiles. Por ello, la pertinencia de “ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad”, que “permite problematizar los temas sociales, políticos, económicos y culturales desde el punto de vista de la infancia como sujeto político” (Redondo, 2015, p. 159) porque, ¿con quién construimos realidades distintas para el reconocimiento de los cuerpos y emociones de las niñas y los niños, si no es con ellos mismos?

Nuestra experiencia del encuentro, del habitar este espacio con las niñas y los niños, significó “la turbulencia, el bullicio, el correr, el griterío desestructurado y el juego en sus múltiples formas.” (Bustelo, 2007, p. 187), pero, qué difícil comprenderles cuando somos adultas, esto implica, como plantea Del Cid (2021) pasar “por el filtro de las relaciones de poder que se vive, la concepción de vida, el mundo y la historia” (p.19). En ese sentido, “comprender qué es vivir una niñez cuando somos adultxs implicaría un compromiso por

cambiar esas relaciones de poder que nos han marcado en nuestras propias infancias.” (Del Cid, 2021, p. 19), así nuestra perspectiva feminista abre y saborea el campo en esta experiencia cuestionando “las relaciones tradicionales de poder y de dominación” (p. 17), porque “trabajar desde los feminismos implica cuestionar esas relaciones, identificar la lógica de dominación materializada en ese sentido de superioridad entre quien tiene el poder y quien debe acatar normas y reglas, como seres inferiores, en proceso de crecimiento” (Del Cid, 2021, p. 21).

Según lo anterior, traemos de nuevo a colación a Frigerio (2008), quien plantea que:

Pensar a los niños implica el trabajo de pensar, de hacer consciente, de poner en evidencia no solo las múltiples formas de las infancias sino algo de los adultos que remite a universos de todos los tiempos y que se expresa en las propuestas políticas que se les destina a los niños (p. 68).

De este modo, al acercarnos a la ternura poniendo en el centro a las niñas y niños del grupo, como nuestra apuesta pedagógica interpelando nuestra práctica, fue necesario sensibilizarnos en el respeto por la otredad y, tejido con los postulados queer, “conspirar contra el sistema y los mandatos que oprimen y reprimen los cuerpos y sus imaginarios individuales y colectivos” (Del Cid, 2021, p. 18). Pensar en ellas y ellos, en las emociones que descargan todos los días en cada pasillo de CINJUDESCO, es pensar en la posibilidad de convertir este lugar en un espacio para su disfrute, para el reconocimiento de los cuerpos que lo habitan mediante los juegos, las creaciones, para sentir el placer infantil de la risa, del correteo, del grito, del llanto, de las preguntas, por eso, más que definir la infancia como plantea Skliar (2010), como un tiempo que dejará de ser, se necesita recuperar la infancia por lo que es, pero, para ellas ¿qué es habitar la infancia?

2.1 “¿Y si en vez de planear tanto voláramos un poco más alto?” -Mafalda.

Es así, como después de este diálogo entre autoras, es necesario retomar la pregunta por las infancias, ya que caminar un proyecto pedagógico con ellas, implicó la complicidad de ser todas y todos protagonistas de este, reconociendo cada potencial, cada voz. Este recorrido, nos hizo descender de lo adulto, permitiéndonos encontrar con la emergencia de los saberes infantiles, de las equivocaciones, de los rayones, de lo imperfecto en la experiencia artística, de las preguntas que se constituyeron un principio fundamental en la acción pedagógica. Encontrarnos con las niñas y niños de CINJUDESCO fue un mirar desde un telescopio, que permitió ver la cantidad de mundos con los cuales compartimos día tras día, por eso, hicimos lugar para cada uno, abrimos un espacio digno para ser habitado, que implicó “la entrada de las infancias con toda su integridad, sus valores, su sensibilidad, su conciencia, su historicidad y sus pensamientos propios” (Magistris y Morales, 2021, p. 24).

El resonar con una metodología queer con infancias, que recogiera todo acto de ternura educativa, se ponía cada vez más desestabilizador, las preguntas iban y venían, supuso enfrentar desafíos prácticos. Sin embargo, al leer a flores (2018) nos dimos cuenta de que más que crear espacios raros con este grupo de niñas y niños, se trataba de crear espacios en los cuales se gestara “un estado extracotidiano de extrañamiento de la escena habitual de los formatos pedagógicos serializados y normalizados” (p. 6). Por ello, nuestra apuesta metodológica se pensó desde desmontar dispositivos de normalización que atraviesan las prácticas educativas convencionales de disciplina como el silencio y la quietud, aquella perspectiva de que hay un solo conocimiento válido (en relación con los cuerpos en este trabajo), la relación vertical de la profesora-estudiante de la no escucha, la deslegitimación

de otras formas de aprender y saberes previos, la patologización de las diversidades corporales, etc., generando disrupciones que permitan otras formas de acontecer pedagógico con las niñas y niños en este espacio educativo comunitario.

En esta experiencia, la planeación pedagógica incitaba a los límites y a los fracasos, pero también a los juegos y a las creaciones, como “un modo de (des)hacer educativo y no como una teoría a ser aplicada” (flores, 2018, p. 8), Entonces, siguiendo a flores (2018) esta metodología queer que se construye aquí, no consiste en “una colección de herramientas a la espera de ser aplicadas, sino que es parte de la experimentación misma, dado que “lo que cobra importancia no es lo que haces; es lo que sucede mientras lo haces” (Harney & Moten, 2017: 84) (p.28).

En aquel postulado de que aquello que importa es lo que sucede mientras se hace, más que intentar definir la infancia con el grupo, se empezó a dar un lugar a un encuentro en el que el juego y la pintura iban respondiendo a “Ser niñas y niños es...” desde las preguntas: ¿qué es lo mejor de ser niñas y niños? ¿cuáles son las cosas que más hacemos? ¿qué lugares habitamos? Que intentaron poner las voces, los sentires y pensamientos de las infancias, sobre la misma experiencia artística. Estos primeros acercamientos prácticos a la categoría “infancias” se daban desde una invitación a escribir, a colorear, a jugar con las manos en un tiempo que implicó hacernos cómplices de la pintura, de la imaginación. Entretanto se intentó poner aquella interpretación infante que insta de afirmar que hay una presencia física y material de cada niño y cada niña. Dejar una huella, implica reconocer el valor del cuerpo de las niñas y niños como un territorio de conocimiento, además, las manos nos recuerdan que la experiencia infantil es profundamente corporal.

Ilustración 16 “Ser infancia es...”



Fuente: Archivo personal, octubre 2024.

En la cartelera de ilustración diez (10), encontramos palabras como: “Ser feliz, jugar, llorar, correr y saltar, estar con mis amigos, amistad, respeto, diversión, biblioteca disfrutar, ir al colegio y casa, amor, tareas”. Este encuentro fue pensado para que dejaran allí plasmadas sus propias formas de existir, los lugares que habitan, lo que sienten y una de aquellas tantas cosas que nombraron sobre ser niños y niñas, fue: “ser niño es hermoso” y de ahí se desprendieron un mundo de reflexiones sobre habitar la infancia.

A medida del desarrollo de este ejercicio, las niñas y niños disfrutaban entre ellas esa acción de escribir sus palabras en la cartelera, de ayudarse entre ellas a pensar ¿qué es ser infancias?, además, la pintura fue una de aquellas cosas que les emocionó, la risa del cosquilleo al pasar los pinceles sobre sus manos para pintarlas y dejar sus manos le dio

sentido a este, además de dibujar aquellos lugares que sienten seguros. Se preocupaban por hacer una cartelera “bonita” visualmente, pero se les preguntó ¿qué es lo bonito?, a ello, respondieron que lo bonito es que no tenga rayones, que esté organizada y entendamos la letra, pero Nadiara dijo que ella pensaba que “lo bonito es hacer la cartelera”.

Este primer ejercicio de representación visual evidencia cómo las niñas y niños construyen significados en relación con otros, ya que, en medio de crear este material, lo que más se presentó fueron las conversaciones sobre su cotidianidad en sus casas, con sus mascotas, y de cómo ayudan a los perros callejeros del barrio, de las clases en sus colegios y de sus amistades. Parte de este comienzo del proceso, fue empezar a darnos cuenta de cómo habitaban el espacio a partir de la cotidianidad en su contexto.

Reconocemos mediante este ejercicio, que las niñas y niños tienen una diversidad de experiencias y que no son homogéneas, así vivan en un mismo contexto, además, nos deja ver aquellos aspectos que consideran fundamentales en su experiencia, como los juegos, las relaciones y las emociones. En ese sentido, también podemos ver las contradicciones y tensiones que se viven en la experiencia infantil dentro de lo institucional y sus espacios de libertad; por un lado, encontramos unos elementos que la coartan y/o regulan: “tareas”, “respeto”, “colegio” y “casa”, estableciendo horarios, limitando las expresiones de lo infantil, controlando la normalización de conductas apropiadas (para los adultos). Por ese lado, elementos que tienen que ver con la libertad: “jugar”, “correr”, “saltar” y “disfrutar” que representan una experiencia de creación y resistencia, la valoran por la intención que hay y no por lo productivo que pueda surgir, pero a la vez un espacio sin reglas determinadas con posibilidad de reinventar sus mundos y sus roles dentro de este, al tiempo que pueden conectar con sus cuerpos como territorios de exploración.

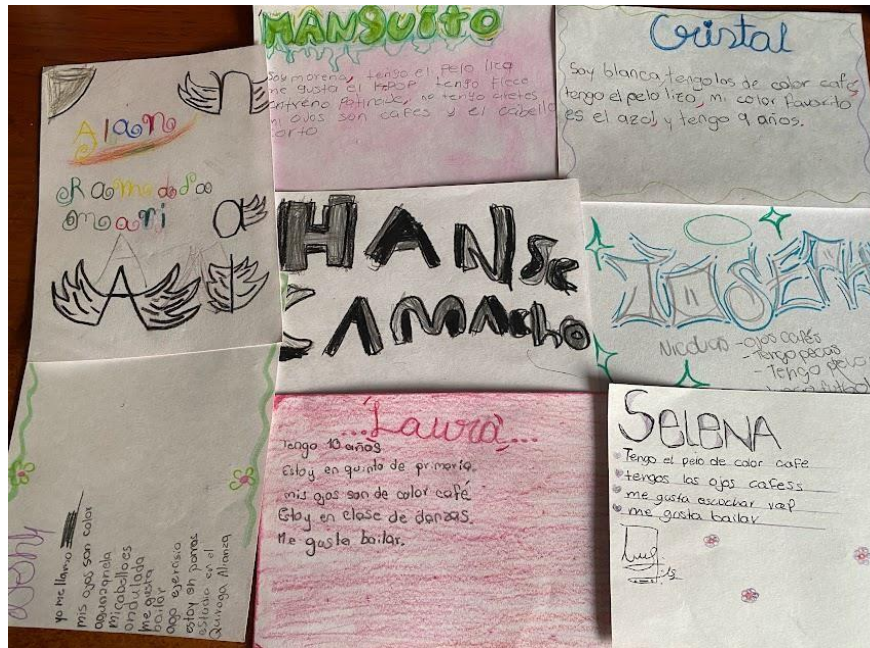
Lo que se propone en estos ejercicios, es fijar una mirada que no condene la regulación, pero que tampoco la naturalice, más bien, la problematice como un campo de negociación que sea permanente con las niñas y niños allí en CINJUDESCO. De este modo, también es necesario articular lo emocional, aquellas respuestas que integran emociones: “ser feliz” y “llorar” son un campo que está abierto todo el tiempo con las infancias porque constituyen su propio lenguaje, además, es una forma de construcción de su relación con el mundo y una ruptura de mandatos de control emocional (los niños no pueden llorar, las niñas en cambio son más dóciles y frágiles), así, ellas y ellos reconocen la vulnerabilidad como una potencia en su experiencia, la diversidad y validez de todas las emociones por las cuales caminan. Por eso, cabe resaltar lo importante que es tejer relaciones sociales para las infancias (“estar con amigos”) y cómo las van convirtiendo casi sin darse cuenta en sus redes de contención emocional, esto demuestra una resistencia de cuidado propia, un sentido de ser sujetos políticos que piensan y sienten en colectivo pero que no olvidan su ser individual.

No podemos dejar atrás los elementos espaciales que aportan al análisis más situado al contexto, ya que, al ponerlas allí damos cuenta que las niñas y niños existen en el caminar de distintos espacios en su contexto, también al reconocer estos espacios, como lugares significativos que habitan, van construyendo sus propias formas de pertenencia con su entorno y participación social tanto en sus colegios (privados y públicos) como en sus casas y en CINJUDESCO. Muchas de ellas, nombraron que era importante la casa y el colegio, sin embargo, no todas lo escribieron, lo que sin duda dejaron allí escrito la mayoría, fue “biblioteca” haciendo referencia a CINJUDESCO, esto quiere decir que este lugar ha sido fundamental para la existencia, la participación y el crecimiento de ellas y ellos.

De manera que la experiencia se volvía un despertar de sentidos y juegos, reinventarlos era una necesidad. Aquella quietud que disponía la creación de los materiales para el juego incomodaba, les ponía impacientes, no todas hacían sus creaciones al mismo ritmo, a algunas les tomaba más tiempo pensar qué escribir, de qué manera decorar, así como otras, que se permitían preguntar para tener una idea y emprender la creación. Reconocer la diferencia de los procesos, costaba, ya que cuando algunas terminaban el ejercicio de crear, necesitaban poner su cuerpo en movimiento, distraerse y jugar mientras que las demás terminaban su proceso creativo, entonces esto desestabilizaba la planeación pedagógica, así me preguntaba ¿es necesario ponerles a hacer algo más mientras todas terminamos? Esto se dio reiteradamente en los primeros encuentros del proceso.

Esos primeros desencuentros, nos puso en nuestra práctica en un lugar de desestabilidad con aquello que construimos, aquellas convicciones por las que estábamos allí, sin embargo, la planeación cambia, se reconstruye en el mismo momento en el que se pone en acción, porque entendimos que aquellas preguntas e incertidumbres, nos daban luz a comprender las distintas formas de aprender, de actuar y estar en el mundo de cada niña y niño para ese momento, empezábamos a romper con el filtro de las relaciones de poder, con aquella urgencia adulta de mantener la quietud en las infancias. Por eso, seguir teniendo encuentros que nos permitieran reflexionar sobre las experiencias de cada niño y niña presente, se hacía necesario, así fue como lo hicimos desde la reinvención o los cambios de las “reglas” de los juegos, de interpelar amorosamente y ser cómplices de sus propios conpires.

Ilustración 17 Actividad “Adivina quién soy”



Fuente: Archivo personal, octubre 2024.

“Adivina quién soy” fue un encuentro el cual se trató de (re)conocernos a partir de nuestras características físicas, un juego que hizo romper el miedo a hablar de lo que vemos de las demás, aunque salió a flote esa relación que hay entre el respeto y la burla hacia los cuerpos y características físicas de las demás compañeras y compañeros. Como un primer paso, hicimos nuestras propias tarjetas, decoradas con nombres y características físicas que resaltan más, algunos solo pusieron sus nombres y la imaginación de describir fluyó en el mismo momento. Luego, jugamos e invitamos a la imaginación pasar a aquel espacio, cada una escogía una tarjeta, la leía y pensaba en la persona de la tarjeta, además de lo que estaba escrito, proponía otras descripciones a partir de lo que conocía de la otra y el otro.

Joseph: Ojos café, tengo pecas, el cabello negro y juego fútbol.

Manguito: Soy morena, tengo el pelo liso, tengo capul, no tengo aretes, mis ojos son café y el cabello corto, entreno patinaje.

Salomé: tengo el pelo liso, soy blanca y mona, soy pequeña, voy a danzas.

Ashly: mis ojos son color café, mi cabello ondulado, me gusta bailar, soy alta.

Selena: Tengo el cabello de color café, también mis ojos, soy pequeña y morena, me gusta bailar.

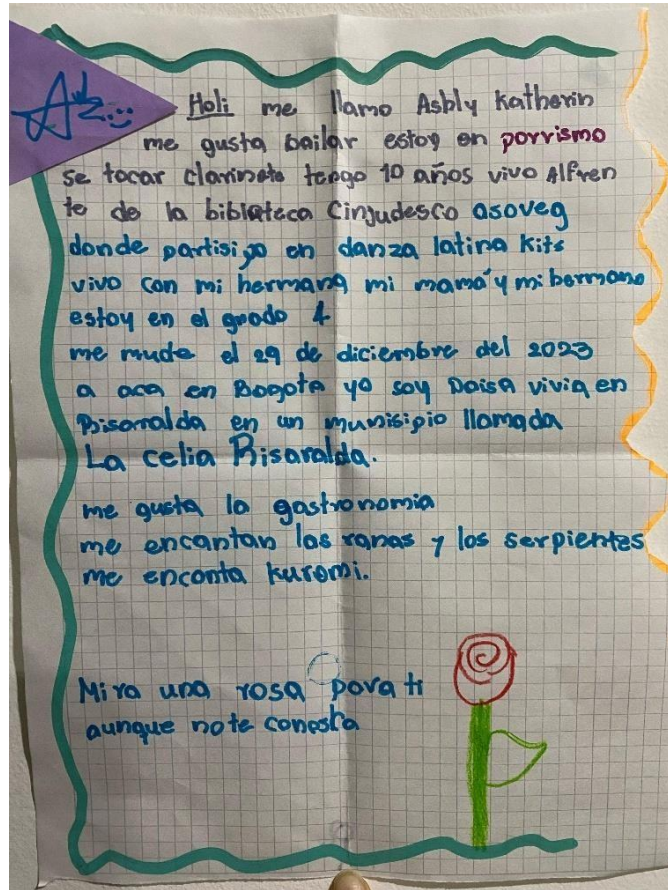
Estas son algunas de las descripciones que hicieron en este ejercicio, sin embargo, lo que pasó en la práctica fue una experiencia que iba marcando este proceso, porque se iba aportando al reconocimiento individual y colectivo. Entre las risas, el encuentro de las miradas, de observar quién tenía tales características que se iban nombrando, de aquella sensación de nervios que expresaron sentir cuando sabían que se hablaba de ellas, pero también de cuestionar por qué alguien se ve como se ve, se estaba proyectando la capacidad que tienen las niñas y niños para reflexionar sobre sus propias características físicas y las de las demás; ¿qué implica usar gafas? ¿por qué mis compañeros usan gafas y yo no? ¿por qué soy más alta si tengo la misma edad de todas? Fueron preguntas que surgían en medio. Esto, generaba un sentido de pertenencia, un vínculo que se basaba en el reconocimiento más allá de lo físico, constaba de reconocer aquella presencia que nos acompaña en este espacio. Estos pequeños ejercicios iban aportando significativamente a deshacernos de la mirada de la infancia como una sola, como una etapa que deja de ser a medida que se crece, estas experiencias, cada acción y palabra que quedaba allí cobraba sentido al posicionar la pluralidad de las infancias, pasaba por cada fibra para poner aquellas vidas en el centro.

De acuerdo con este momento del proceso pedagógico, era preciso desarrollar un encuentro en el cual pudiéramos conocernos un poco más allá de lo cotidiano del juego y de realizar las tareas, para ello, fue fundamental pensar en un ejercicio en el que a sus propias vidas por fuera de CINJUDESCO se les hiciera un espacio para reconocerlas, porque lo que

son en este espacio lo traen de sus contextos, de sus rutinas y cotidianidades. Justamente queríamos poner la infancia en el centro y esto significaba de alguna forma, reconocerles como sujetos que tienen diversas situaciones en sus entornos familiares, escolares y en otros espacios públicos y/o privados, queríamos romper el cerco de que nos estábamos relacionando únicamente con quienes son en este espacio, sin reconocer aquello que viene de afuera.

De acuerdo con este escenario de conocernos, en el módulo uno ¿Quiénes somos? Hicimos una sesión de escrituras creativas, aunque fue una sesión que incitaba a nombrar el presente desde una carta para alguno que no conociéramos a fondo, esto posibilitó la curiosidad de saber con quiénes comparten los demás, por eso, las preguntas orientadoras del ejercicio dejaron ser puente para hablar sobre sí mismos: ¿quién eres y cuántos años tienes? ¿de dónde eres? ¿con quién vives y en qué barrio? ¿en qué curso estás y en cuál colegio? ¿Con quién compartes diariamente? ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

Ilustración 18 Actividad de escritura creativa “Conóceme”



Fuente: Archivo personal, noviembre 2024.

Me llamo Hansel, tengo ocho años y estoy en tercero, vivo con mi mamá y mi padrastro y mi hermana y yo en Colinas. Estudio en el colegio Alejandro Obregón en el barrio Gustavo Restrepo. Me gusta jugar fútbol con mis amigos que son Alán, Nicolás, David, Daniel, Angel, Johan, Salomé, Juan, Ian, Santiago y Lian. (Integrante grupo infantil, 2024).

Holi, me llamo Ashly Katherin. Me gusta bailar, estoy en porrismo, sé tocar clarinete, tengo 10 años, vivo al frente de la biblioteca CINJUDESCO ASOVEG donde participo en danza latina kids. Vivo con mi hermana, mi mamá y mi hermano, estoy en grado cuarto. Me mudé el 29 de diciembre de 2023 a Bogotá, yo soy paisa, vivía en Risaralda en un municipio que se llama La Celia. Me gusta la gastronomía, me encantan las ranas y las serpientes, me encanta kuromi. (Integrante grupo infantil, 2024).

Yo me llamo Alán y tengo ocho años, vivimos mi tía y mi mamá y mis primos (dos) y mi agüelo y con mi tío, estudio en el colegio Alejandro Obregón en el curso 301. Me gusta montar cicla. Mis amigos son Hansel y Derec y Nicolás y David y Mateo y Ángel y Johan y Sofia y Pipe y Miguel. (Integrante grupo infantil, 2024).

Yo me llamo Salomé, mi edad es nueve años estoy en tercero 302 en el colegio José Martí y con quién vivo, pues con mi papá, mi mamá y mis dos hermanos, vivo en Granjas de Santa Sofía. Soy muy alegre y mis amigas son Evelin, Mariana, Nicolás, Manguito, Catalina, Ashly. (Integrante grupo infantil, 2024).

Yo soy una niña, tengo once años, vengo de Quibdó, me gusta la carne en bistec y vivo con mi mamá, mi papá, mis hermanas y mi tía. Mi mejor amiga es Helen, estoy en quinto 501 en el colegio José Martí y vivo en el Rafael Uribe Uribe, en el barrio Granjas de San Pablo en una casa de cuatro pisos. Me gusta venir a la biblioteca a hacer tareas y actividades porque me divierto. (Integrante grupo infantil, 2024).

Hola, yo tengo siete años, soy de Quibdó y vivo con mi mamá y con mi papá, mi barrio se llama Granjas de San Pablo y mi casa es una blanca, me gusta bailar en danzas y las trenzas que me hace mi mamá. Estoy en 402 de José Martí, adiós. (Integrante grupo infantil, 2024).

Hola me presento, me gusta el brócoli, yo vivo con mi mamá y mi hermano, mi papá está en Estados Unidos. Mi barrio es Granjas de San Pablo y tengo ocho años, estoy en tercero en el Colegio José Martí. Yo vengo a la biblioteca desde hace cinco meses. (Integrante grupo infantil, 2024).

Me llamo Sofia, soy de Guambia, vivo con mi tía Sandrucha y sus hijas. Estoy en tercero, me gusta jugar con Mateo y Adriana. Mi mamá trabaja lejos y nos vemos los domingos. Tengo siete años, me gusta ir a futbol freestyle y estudio en el Colegio José Martí, estoy en tercero. (Integrante grupo infantil, 2024).

Mi nombre es Nadiara, vivo en Granjas de San Pablo, al frente de la biblioteca, vivo con mi tía, mi abuela, mi hermana y mi mamá, estudio en el colegio Restrepo Millán, queda en el Quiroga, entonces me toca coger alimentador. Estoy en quinto y estoy en futbolfreestyle. (Integrante grupo infantil, 2024).

En aquella lectura que hicimos en medio y después de la sesión, evidenciamos cómo podía aportar el ejercicio no solo al proceso de reconocimiento de las ellas y ellos, sino también colectivo desde las diferencias con las otras. El situarse en un mismo contexto (los barrios cercanos) no les hace tener las mismas experiencias, aunque este ejercicio escritural, se convierte en un espacio de mirar hacia adentro, de pensarse a sí mismas nombrando sus lugares de origen, su presente, aquellas relaciones que tienen con las demás y sus gustos, por el contrario, estos son múltiples elementos que demuestran que estar situados en un mismo lugar, no les hace similares y ni con las mismas experiencias. El ejercicio desafiante (en términos de lo aburrido, lineal y tradicional en los espacios educativos), de escribirse a sí mismas, funcionó como un espejo que les permitía reconocerse y construir una imagen propia como sujetos que habitan determinados espacios (familiares, comunitarios y escolares) y que allí, construyen sus formas de habitar el mundo.

Retomamos a Giraldo y Ortiz (2024), quienes invitan a no perder “de vista los brazos “invisibles” del sistema capitalista, patriarcal y colonial, que instaura normas en el ser, estar y hacer, de subsistir en la desigualdad económica, social, cultural y política” (p. 65) para plantear que este ejercicio revela una potencia con relación a reconocer las infancias como sujetos de acción y transformación, que habitan desde sus propias maneras de concebir la vida y su experiencia situada de la infancia. De alguna manera pensar en sus narraciones, nos abre una mirada más allá de considerarlas como sujetos pasivos que son definidos por lo normativo de la infancia, pensar sobre cómo las niñas y los niños en su propia cotidianidad les dan frente a estos sistemas, emergiendo como agentes que construyen activamente sus identidades, sus historias, sus gustos y afirman sus afectos.

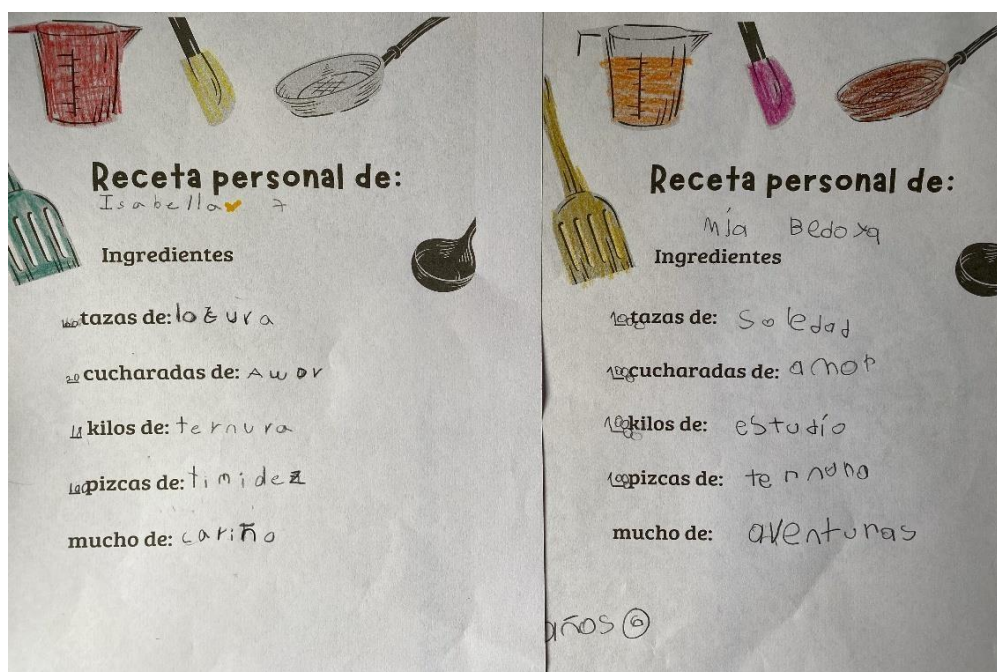
Aquí nos remitimos a Redondo (2015) quien retoma el pensamiento arendtiano y plantea que la llegada de los nuevos (como le llama en este caso a las infancias) representa la posibilidad de alterar lo que está dado y de establecer una continuidad de la humanidad, pero también su discontinuidad. La tensión que intentamos proponer aquí es pensar aquella potencia de transformación de las infancias como “los nuevos” que precisa (desde esta noción de infancias que hemos venido desarrollando) cómo las niñas y los niños desde sus múltiples formas de existir pueden encarnar aquella posibilidad de alterar, de desestabilizar, de cuestionar lo que está dado para ellas, además, la tensión de la continuidad que, en este caso, refiere a sus raíces y contextos familiares, y la discontinuidad que aparece en estas narrativas pensadas en reconfigurar su experiencia en el mundo a partir de esas continuidades que están asignadas.

En el pensar esta noción de infancias y de tejer una relación horizontal que desafiara las relaciones de poder adultocéntricas, la última parte del primer módulo quiso atreverse a dar una mirada más colectiva (así como empezó este proceso), en relación con la experiencia de las niñas y niños en el espacio comunitario. Por eso, para aquellos últimos días del año 2024, CINJUDESCO junto a las niñas, niños y jóvenes presentaron muestras artísticas de cierre de los procesos que se habían dado a lo largo del año. Este cierre, fue todo un convite que reunió a la comunidad en el parque de Granjas de San Pablo, allí, hubo un elemento que para las niñas y los niños llenó de calor y sabor este encuentro, de un compartir en la calle entre sí mismas: una olla comunitaria. Pero ¿qué tiene que ver esta anécdota con la mirada colectiva de las niñas y niños?

A partir de ese cierre, pensamos en la dimensión colectiva que tiene esta práctica cultural de reunir a la comunidad, de dejar los saberes y sabores de los ingredientes allí, del

esfuerzo colectivo por llenar no solo el estómago, sino también el corazón desde estos procesos que se han constituido como comunitarios, práctica que de alguna manera está arraigada a la identidad comunitaria y popular. En ese momento, al ver a las niñas y los niños junto a la olla, la entendimos como un símbolo colectivo que se llenaba a partir de aportes individuales, por ello, nuestro cierre de módulo empezó escribiendo nuestra receta personal ¿de qué están hechas las infancias?

Ilustración 19 Actividad de cierre de módulo “Receta para la olla infantil”.



Fuente: Archivo personal, noviembre 2024.

Este cierre de módulo invitaba a las niñas y los niños a pensar ¿qué es lo que me da sabor? En términos de lo que estaban hechas, aquello que ellas y ellos percibían que tenían como cualidades, defectos o aquello que hacían y que les gustaba. Estos ingredientes que decidieron dejar en sus recetas fueron:

18 tazas de: amabilidad. 100 cucharadas de: amistad. 1 kilo de: locura. 100 pizcas de: amor. Mucho de: risa. (Integrante grupo infantil, 2024).

19 tazas de: amor. 1000 cucharadas de: risa. 90 kilos de: juegos. 50 pizcas de: nobleza. Mucho de: estudiar. (Integrante grupo infantil, 2024).

100 tazas de: locura. 20 cucharadas de: amor. 18 kilos de: ternura. 100 pizcas de: timidez. Mucho de: cariño. (Integrante grupo infantil, 2024).

100 tazas de: soledad. 100 cucharadas de: amor. 100 kilos de: estudio. 100 pizcas de: bonita. Mucho de: aventuras. (Integrante grupo infantil, 2024).

2 tazas de: amor. 10 cucharadas de: bailar. 10 kilos de: unidad. 100 pizcas de: locura. Mucho de: amistad 100. (Integrante grupo infantil, 2024).

10 tazas de: amor. 20 cucharadas de: felicidad. 15 kilos de: amabilidad. 1 pizca de: envidia. Mucho de: la danza en el deporte. (Integrante grupo infantil, 2024).

A partir de la receta de cada niña y niño, identificamos cómo se revelan a sí mismas desde todas las complejidades de la experiencia infantil, por ejemplo, al preguntar por el ingrediente “soledad” que una de las integrantes escribió, recibimos una respuesta que fue inquietante, que nos hizo pensar nuevamente en la percepción adulta que teníamos hasta el momento, esto tensionó la percepción de lo relacional: “la soledad, porque hay muchas niñas en el colegio que no quieren estar conmigo y me gusta estar sola en mi casa” (Integrante grupo infantil, 2024). Esto sigue posicionando aquella complejidad de sus experiencias, aquellos rasgos que nos muestra la generación de niños y niñas que retomábamos de Carli (2022) al principio de este capítulo. Es compleja, aun así, no es difícil de reconocer, esos otros rasgos y/o elementos que se mencionan allí los cuales tienen un valor significativo en su autopercepción, “amistad”, “amor”, “locura”, “unidad”,

“timidez”, logran precisamente decirnos que no es una sola y que en este grupo hay una multiplicidad de ellas.

De esta forma, al haber escrito los ingredientes para las recetas personales, empezamos a construir una olla comunitaria en un ejercicio de representación visual en una cartelera. Las niñas y los niños iban decorando la olla, pero en medio se iba hilando una conversación sobre quienes cocinaban en sus casas, cuáles alimentos les gustaban más y aquellos que no. también conversaciones sobre los papeles de colores que estábamos poniendo en la olla, hasta una discusión por quién ponía más papeles y quién no. Al terminar de decorar la cartelera, Isabella manifestó: “¡es una olla para el arroz!”... Cada una escogió el ingrediente de su receta que más la identificara o el que más le gustara, aquel que podría darle un sabor propio para añadirlo a la olla infantil.

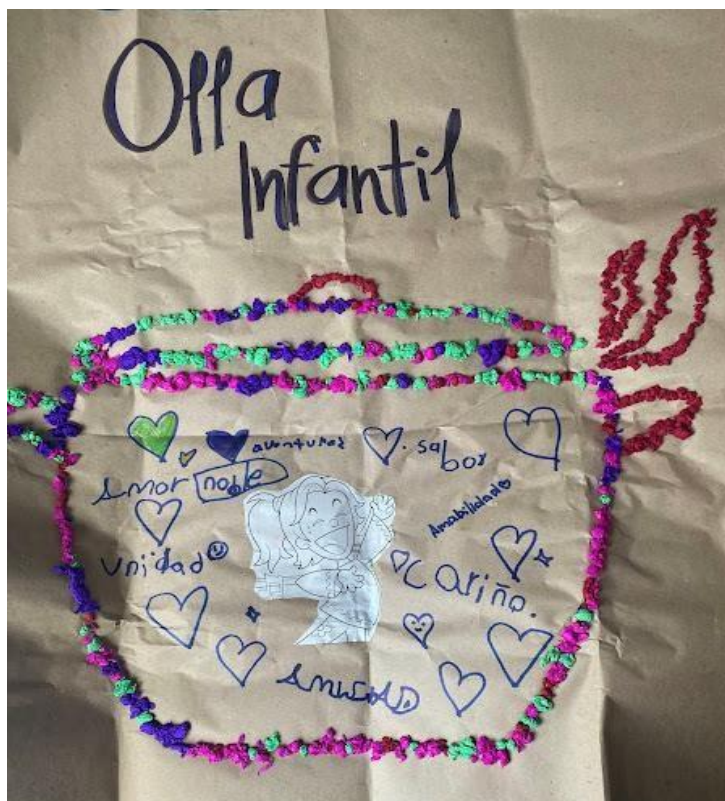
Ilustración 8 Actividad de cierre de módulo 1 “Ingredientes para la olla infantil”.



Fuente: Archivo personal, noviembre 2024.

Este encuentro, un convite el cual cerró un módulo que pretendía caracterizar el grupo de niñas y niños, dio como resultado la construcción participativa desde la experiencia viva de las y los integrantes y no desde la mirada adulta de aquellos atributos y/o características de las infancias de responder ¿qué es ser niña/o? Además, esta creación permite reconocer la capacidad de decisión de las niñas y los niños al momento de elegir un ingrediente, así consideran qué es lo valioso de sí mismas para poner en lo colectivo. Al representar simbólicamente que las niñas y los niños son seres únicamente individuales y que tienen formas concretas de estar en el mundo con las primeras actividades, también podemos afirmar a partir de la olla infantil, que ellas y ellos mismos configuran desde sus singularidades una colectividad que las comparte. Por eso, aquella construcción de algo común pensada desde un ejercicio individual como comienzo, demuestra que las niñas y los niños son creadores y receptores de los espacios que habitan, pudiendo transformar su mirada de la importancia de estar participando en espacios comunitarios desde actos como hacer una olla en una cartelera.

Ilustración 21 Actividad de cierre de módulo “Ingredientes para la olla infantil”.



Archivo personal, noviembre 2024.

2.2 Y qué decir de ese volar más alto...

Para finalizar este capítulo, el cual fue invitación, apertura y recorrido que travesó la urgencia de pensar en las infancias, resultó siendo más que un primer módulo de caracterización del grupo de niñas y niños como se había pensado al inicio, este fue fundamental porque dio una serie aportes desde la categoría infancias respecto a la pregunta de investigación. Las reflexiones, empiezan a tejerse en aquel momento cuando entendimos (en la experiencia propia) aquello que las autoras nos susurraron en la apertura, desde el tejer este reconocimiento de que la ESI debe ser pensada poniendo en el centro a las niñas y los niños, sus contextos y sus formas de habitar el mundo y relacionarse en él.

Encontramos cuatro ejes o miradas en este capítulo que nos aportaron a reflexionar sobre nuestra pregunta investigativa: El primero, abriendo un camino de posibilidades de experiencias significativas en cuanto a las metodologías transgresoras. Pensar en metodologías queer para hacer Educación sexual integral implicó reconocer primero las vidas de las niñas y los niños, ¿quiénes son?, ¿por qué están allí?, ¿cómo se relacionan en colectividad?, además, estas nos llevaron a reflexionar que no buscamos aplicar alguna teoría sino generar experiencias, ya que lo que importa en ellas, es precisamente lo que sucede mientras se hace. En ese sentido, las actividades desarrolladas no las consideramos únicamente como instrumentos investigativos sino como aquella posibilidad de desestabilización que busca generar otras formas de aprender sobre sus cuerpos, vidas y formas de habitar el mundo.

Una segunda mirada es contextual, ya que como planteábamos al inicio de ese capítulo, cada niña y cada niño construye sus propios significados desde sus vivencias, sus formas de concebir sus cuerpos con relación a sus espacios de socialización. La ESI, debe ser situada, tener un enfoque que integre el contexto preciso de las infancias, pensarse desde aquellas particularidades de los contextos socioculturales y económicos. Y una de las preguntas fundamentales que emergían en el desarrollo de este capítulo y del módulo uno fue: ¿Cuál es la relación que tienen o han tenido las infancias populares con la Educación Sexual Integral y las experiencias artísticas? Conociendo esto, podemos hilar un dialogo mucho más amplio entre las experiencias de las niñas y los niños en la ESI con relación a sus espacios cotidianos de existencia, reconociendo aquellas condiciones materiales y simbólicas que empiezan a configurar sus experiencias.

Por otra parte, lo desarrollado sugiere la dimensión colectiva de las infancias en este primer acercamiento a esta categoría en la ESI. Resulta esencial en el reconocimiento de los cuerpos y emociones, porque allí nos percatamos de que no tiene que ser un proceso únicamente individual, las niñas y los niños empiezan desde la individualidad a reconocer la existencia de otros cuerpos y experiencias corporales diversas, distintas a las propias. De esta forma, las experiencias artísticas en este capítulo contribuyen a nuestro objetivo en cuanto parten de los saberes previos y formas de expresión que empiezan a compartirse con otras. Además, construir realidades distintas de aprendizaje con ellas mismas, las posiciona como las mismas protagonistas de sus experiencias.

Por último, en este recorrido comprendemos que las experiencias artísticas por las que transitamos en este capítulo permitieron a las niñas y niños explorar sus formas de habitar el mundo como infancias y sus vidas más allá de algo descriptivo e individual, ya que confluyeron elementos de orden emocional y relacional. La corporalidad infantil aquí la entendimos como aquella experiencia de cuestionar y resistirse a la quietud del cuerpo, como el sentir, crear y reflexionar que transitan las niñas y los niños, por ello, las experiencias artísticas son fundamentales en esta propuesta de la ESI situada en CINJUDESCO y esto constituye un elemento central en ella, reconocer los saberes encarnados en las propias existencias de las niñas y los niños. Pero, es preciso mencionar que este abordaje inicial, nos remite a una experiencia de autorreconocimiento más que el mero hecho anatómico porque empieza siendo social y situada y así desde este planteamiento nos aproximamos a pensar la ESI más allá de un enfoque biologicista y de salud.

Finalmente, este capítulo, deja más que un cierre a la reflexión sobre las infancias populares y la ESI, es una invitación a cuestionar el adultocentrismo como relación de poder que está presente en nuestras prácticas de enseñanza, en aquellas propuestas “para” y con “junto a” las niñas y los niños. Este abre un camino para pensar en la vida de las infancias como el centro para poder reconocer nuestras miradas adultas de control frente a sus múltiples formas de ser, habitar el mundo y sus cuerpos. Aquí damos una apertura que no busca la normalización de entendimiento de las relaciones corporales y emocionales infantiles, sino por el contrario potenciar la diversidad frente a las propias experiencias que las niñas y los niños construyen en su cotidianidad en espacios no solo comunitarios, también en la escuela, el parque, la familia y sus distintos espacios de socialización.

3. UN TEJIDO DE RECONOCIMIENTOS: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL COMO ESPACIO DE CREACIÓN INFANTIL TRANSGRESORA.

“Cuando el eros está presente en el contexto del aula, es seguro que va a florecer el amor” - bell hooks.

En el capítulo anterior desarrollamos la categoría **Infancias** que se desarrolló desde el módulo uno de nuestra metodología, este más que buscar comprender qué significa conceptualmente dio lugar para reflexionar con las niñas y los niños sobre la experiencia y las formas de estar en el mundo, en el barrio y en CINJUDESCO para dar paso a la relación que tienen con la Educación Sexual Integral (ESI). Estos elementos, nos permitieron problematizar las infancias como plantea Martínez (2008) como territorios de significados más allá de encuadrarles en la inocencia y homogeneidad, es por eso por lo que estas reflexiones nos dan paso a la interrogación sobre la ESI y su abordaje desde las expresiones artísticas y metodologías queer desde nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo contribuir a través de experiencias artísticas en la Educación Sexual Integral, al reconocimiento de los cuerpos y emociones de las infancias en el Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario?

De este modo, el presente capítulo contempla el desarrollo de la categoría Educación Sexual Integral entre su conceptualización y el análisis de la práctica pedagógica con la experiencia artística como la metodología que les permitió dialogar, tensionarse y enriquecerse entre sí. Es una invitación a pensar la ESI desde otras posibilidades educativas en espacios como CINJUDESCO, además de ser pensada para desarrollarse con infancias desde un enfoque de reconocimiento y habilidades sociales y no desde el lugar biologicista y de salud. Se desarrolla desde un recorrido en el cual los planteamientos de autoras y

autores que encontramos referentes en este campo se van tejiendo con las experiencias, descubrimientos, desafíos, creaciones y reflexiones artísticas que suscitó la experiencia y proceso pedagógico.

El valor que tiene en este capítulo el marco conceptual sobre la ESI, es fundamental para ponerlo en diálogo con el contexto en el que viven las infancias, sus subjetividades y sus saberes previos, es decir, lo que aquí proponemos es superar una ruptura entre la teoría y la práctica, ya que mientras se indaga y se pregunta por la ESI en contextos fuera de lo escolar, se va develando cómo esta cobra sentido y adquiere nuevos significados en una organización comunitaria con infancias populares mediante las experiencias artísticas que expresan la necesidad de pensar la corporalidad y la sexualidad desde edades tempranas. Pero, antes de empezar a señalar la cuestión teórica, es preciso nombrar que las experiencias artísticas se ponen aquí como las herramientas metodológicas que permiten aproximar a las infancias a la educación sexual desde lenguajes en los cuales se sientan seguras, que respetan las sensibilidades, que puedan expresarse libremente, desde un lenguaje que generó hablar sin palabras y la misma creación fue la que nos dio una reflexión.

3.1 Aproximaciones (in)cómodas a la ESI... ¿Queerizarla en un espacio comunitario?

Al llegar a este punto investigativo, en medio de la invitación a pensar la ESI desde las metodologías queer, fue importante ubicar cómo esta es concebida desde otras perspectivas y qué podemos rescatar de ellas. Es por eso por lo que ubicamos como referente teórico institucional a la UNESCO (2023) que ayudó a configurar nuestra mirada desde la amplitud de concepciones que nos ayudaron a problematizarla. Así empezamos a dar una discusión frente a miradas y perspectivas desde otros autores y autoras como flores (2018), Melo

(2021), Báez (2021), Rincón, Scharagrodsky y Zemaitis (2021) y Kohen (2021), que permitieron pensarla y reflexionarla en cuestión de cómo hacerla desde estas metodologías antinormativas que irrumpen la normalidad de enseñanza-aprendizaje de la ESI, dando posibilidad a las niñas y niños de CINJUDESCO de tener una experiencia y aproximación a esta, desde prácticas no normativas que piensan el cuerpo y la emocionalidad como parte fundamental de este proceso.

Es así como retomamos a la UNESCO (2023), la cual plantea que:

La educación integral en sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos.

Además, la UNESCO (2023) invita a

pensar la educación sexual no como un contenido estable y predefinido, sino como un campo de disputas donde se juegan diferentes concepciones sobre los cuerpos, los placeres, los afectos y las identidades. La educación integral en sexualidad desempeña un papel esencial en la salud y el bienestar de los niños y jóvenes. Al aplicar un enfoque basado en los educandos no sólo proporciona a los niños y jóvenes, progresivamente y en función de su edad, una educación basada en los derechos humanos, la igualdad de género, las relaciones, la reproducción, el comportamiento sexual de riesgo y la prevención de enfermedades desde una perspectiva positiva, poniendo de relieve valores tales como el respeto, la inclusión, la no discriminación, la igualdad, la empatía, la responsabilidad y la reciprocidad.

Así, empezamos problematizando esta mirada desde lo que aportan las anteriores autoras y autores mencionadas. Esta definición que trabaja la UNESCO presenta un gran avance frente a concebir la ESI como una dimensión compleja que va mucho más allá de la cuestión biológica. Sin embargo, desde la lectura que nos regala val flores (2013) podemos identificar las limitaciones que esta conceptualización institucional nos da, desde esa perspectiva nos remitimos a ella en cuanto:

Podemos convenir que la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos. (p. 287)

Pero, así mismo plantea que si intentáramos definir la ESI, “nos encontraríamos con un término que designa un conjunto variable de prácticas y perspectivas que no responden a un diseño uniforme e incluso son antagónicas y contradictorias entre sí” (flores, 2013, p. 286). Allí propone considerarla como “un campo de problemas y de interrogaciones pedagógicas y políticas sobre los modos normalizados del pensar y del enseñar (heterosexualizados, generizados, racializados, adultocéntricos)” (flores, 2019, p.1). En ese sentido invita a que la pensemos más allá de “un programa uniforme que designa un modelo didáctico-curricular a aplicar, supuestamente dotado de una homogeneidad de formas y contenidos” (flores, 2019, p.1), así, el campo para que la imaginemos como:

una diáspora de experiencias situadas y singulares que interrelacionan (o no) los procesos de generización y sexualización de los cuerpos de estudiantes y docentes con las circunstancias geo-socio-políticas locales, mostrando cómo los regímenes hegemónicos de lo sensible que promueven las instituciones escolares instituyen la decibilidad, visibilidad y legibilidad de los cuerpos (p.1)

Teniendo esta posibilidad de otras formas de pensar y hacer la ESI, es necesario pensar en ¿qué es lo que queremos lograr con la ESI que en este trabajo se plantea? Es preciso mencionar que la multiplicidad de sentidos que nos regala val flores y esta perspectiva institucional hace que pensemos sobre el currículo en espacios comunitarios ¿cuáles deberían ser los “ejes” para hacer ESI en CINJUDESCO? ¿Cómo planteamos currículos queer dentro de estos espacios? ¿a qué deben responder?

Entonces desde estas perspectivas se supone una nueva concepción curricular, pero desde la experiencia de desestabilización de lo normativo. Ya que como señala val flores (2021) “la pedagogía queer que me interesa pensar no es heroica, no se posiciona como trincheras contra la opresión, no reivindica un plano superior de subversión” (p.39) sino que:

como práctica política y estética me alienta a repensar los riesgos de la normalización y los límites e im/posibilidades de nuestras propias prácticas subversivas, infectando de preguntas un campo propenso a la prescripción, la definición, la estabilidad, las fórmulas, los binarismos, los modelos, y los hábitos afectivos. (val flores, 2021, p. 39)

Lo anterior, permite pensar en la neutralidad y universalidad que se ha planteado para la ESI, las lógicas adultocéntricas (como postura que adoptan los adultos para relacionarse con las niñas y los niños) que reproduce en la cual las infancias se conciben como sujetos recipientes de contenidos que finalmente son determinados por esta misma. Por este lado, aquella concepción del disfrute marcado hacia la salud, la dignidad, el bienestar y el respeto, conceptos que, aunque son fundamentales aquí, pueden servir como elementos disruptivos para la ESI, también pueden verse de forma desexualizante en ella. Pero lo que aquí posicionamos es evitar el no nombrar los cuerpos ya que como propone Britzman citada por val flores (2013) y pensar en

un modelo preventivo de educación sexual como un tipo de “educación efectiva” en términos foucaultianos, es decir, de creación y búsqueda de discontinuidades. Este modelo tendría en cuenta: la prevención del daño corporal (en el cual la educación sexual se torna un conocimiento preventivo de varias infecciones de transmisión sexual y de prevención del embarazo precoz); protección contra la homofobia y el racismo (en el cual la educación sexual crítica y corrige prácticas de subordinación corporal); y la prevención de estereotipos sobre feminidad, masculinidad, incapacidades físicas (en el cual la educación sexual critica representaciones e ideales que regulan el cuerpo) (p. 285).

Pero, desde esa perspectiva, lo que se intenta desde una metodología queer es justamente lo que plantea val flores (2021) sobre la justicia erótica que:

nos mueve a interpelarnos por las deseabilidades que construye el conocimiento escolar institucionalizado en relación a los cuerpos, las identidades, las prácticas sexuales y los afectos, nos convoca a abrir incómodos y espinosos interrogantes sobre los marcos normativos de ese saber y sus efectos performativos sobre la producción corporal, en especial sobre los cuerpos de la infancia. (p. 42)

Este punto hace que pensemos en una ESI que no reproduzca la normalización de los cuerpos, las emociones, deseos e identidades, sino que al contrario se pueda habitar en ellas dislocando imaginarios sexuales, el placer como lo que no se debe experimentar, los guiones y contenido educativos tradicionales. Pero qué pasa con esto con relación al cercamiento de la ESI en Colombia:

en las escuelas inicia con el interés por el control de natalidad y con la promoción de anticonceptivos y planificación familiar, posibilitada por la recién habilitada participación política de la mujer en 1956, a cargo de entidades no gubernamentales como Profamilia. Con el paso del tiempo, se aterrizan las ideas a través de la Constitución de 1991, en la cual, a través de varios artículos, se valora la autonomía de la cantidad de hijos en una familia, el derecho a acceso a educación, entre otros derechos de carácter esencial para la educación sexual. (Perdomo y Rodríguez 2022, p. 19).

Nuevamente encontramos un discurso que no posibilita pensar la ESI desde otras perspectivas, que no sean (como en este caso) de reproducción, es por eso por lo que retomamos a Rincón, Scharagrodsky y Zemaitis (2021) quienes plantean que

El modelo biologicista moderno, que tuvo vigencia durante gran parte del siglo XX, centró la enseñanza de la sexualidad a sus aspectos anatomofisiológicos. Desde este planteamiento, queda cristalizada una forma específica sobre la sexualidad: heterosexual, coitocentrada y con fines reproductivos; una sexualidad encerrada en la pareja y el vínculo matrimonial, o la estigmatización de grupos de sexualidades no heteronormativas, entre otros. (p. 102).

En ese sentido, creemos que se hace necesario pensar una ESI en perspectiva de género, de clase y de raza ¿cómo? Justamente como venimos pensando esta metodología, acercarnos a aquellas cotidianidades y contextos de las niñas, niños y jóvenes hace parte de una ESI que piense más allá de lo reproductivo, las enfermedades y métodos anticonceptivos para las mujeres. Pero esto implica interrogarnos por lo integral, ¿es únicamente para las instituciones? ¿qué significa una educación sexual integral?

La educación sexual se expresa en disposiciones espaciales, vestimentas, exigencia de conductas o conductas esperables y división de tareas y roles diferenciados para varones y para mujeres, reproducción de modelos y conductas asociados a ideales de masculinidad y femineidad que suelen enmarcarse en lo que Pierre Bourdieu ha denominado el paradigma de la dominación masculina. A su vez, la perspectiva o mirada de género y de integralidad de la sexualidad es uno de los campos menos abordados desde los espacios de enseñanza y aprendizaje formal y en los diseños curriculares soslayando el hecho de que todas las dimensiones del saber –la política, la historia, el derecho, la economía, entre otras– están atravesadas por el género y las sexualidades. (Melo, 2021, p. 60).

La integralidad, posicionó aquí un pilar fundamental, verlo desde el punto de vista comunitario, nos hizo pensar que desde una pedagogía queer se “procura desprivatizar la

intimidad y hacerla objeto de reflexión pedagógica y política” (val flores, 2018, p.5), entonces esta va mucho más allá de pensarla como algo institucional que tiene que ver con ampliar un currículo para todas las edades, sino que, como lo desarrolla Kohen (2018), citando a Lavigne (2016)

el concepto de integralidad tiene como propósito modificar las concepciones de la sexualidad que la restringen al sexo en términos biológicos y enfatizan la genitalidad y la reproducción como cuestiones centrales de la enseñanza, para incorporar otras dimensiones. (...) En este sentido, que la sexualidad supere las nociones de genitalidad y reproducción permite pensar la educación sexual en las diferentes áreas de conocimiento y en todos los niveles educativos y no únicamente en el nivel medio. (p. 34)

Así llegamos al punto de (des)configurar la ESI que pensamos para las niñas y los niños de CINJUDESCO partiendo del reconocimiento de ellas mismas, de su cuerpo y emociones como base de este proceso, porque

nos interesa el cuerpo, con la hipótesis de que el foco en la revisión de las enseñanzas sobre la corporalidad abre nuevas posibilidades para la ESI. Según Morgade (2009), la educación sexuada reconoce el carácter integral de los cuerpos. Sin embargo, la tradición racionalista y enciclopédica no solo ha omitido la dimensión sexual de la educación, sino que también ha silenciado la presencia de los cuerpos y de las emociones. (Kohen, 2018, p. 48)

A partir de allí, pensamos en bell hooks (1994) quien es otra de las autoras que inspiran nuestra metodología, ya que enseña y piensa con el cuerpo, es decir, involucra su cuerpo en la práctica, pero no solo el suyo, sino que también el de las demás. hooks planteaba desafiar la ruptura que hay en las aulas de la modernidad occidental entre el cuerpo y la mente. Por eso pensamos la ESI desde allí, reconociendo que las infancias y nuestros propios cuerpos no están como unos sujetos con quienes hacer una investigación, sino que, por el contrario,

esta ESI, busca que el cuerpo y la mente estén presentes y conectadas en la experiencia. Así como plantea Kohen (2018)

se puede decir que el cuerpo (entendido como constructo social) y las emociones están insuficientemente considerados al momento de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje (op. cit.). El cuerpo como objeto de estudio está escasamente representado en el currículo explícito, pero esto no significa que el cuerpo no haya sido trascendente. (p. 60)

Con los planteamientos de bell hooks y Kohen, fue fundamental pensar en el cuerpo como aquella posibilidad para crear, poniéndolo como centro del juego, de la imaginación y de la reflexión, así mismo como las emociones que afloraban en esta experiencia de una ESI situada. Pensando en cómo abordar la noción de cuerpo que incluyera las emociones y los pensamientos sin que hubiera una ruptura, a partir de lo planteado anteriormente con hooks (1994), creemos que el aprendizaje no está separado del cuerpo, y al imaginarlo en la educación, se excluye el placer en medio de este y de la ESI. Pero esta experiencia de placer no la enmarcamos como “al placer en el acto sexual sino a las múltiples formas que adopta el placer, es decir a las emociones y sentimientos eróticas que en las escuelas se expresa en el placer de enseñar y aprender, de conocer y saber” (Melo, 2021, p. 60), ya que pensar en clave de las metodologías queer “presupone que los cuerpos no son un dato biológico, universal y sin historia, sino una construcción cultural discursiva y performativa más. Pensar una pedagogía queer es, finalmente, animarse a reflexionar y a sentir qué otras maneras, prácticas y significados son posibles” (Rincón, Scharagrodsky y Zemaitis, 2021, p. 110).

Para ir dejando abiertas interrogaciones sobre este apartado teórico, queremos dejar en claro que esta ESI pensada en un contexto comunitario con niñas y niños, busca más que

respuestas correctas y únicas, porque esta fue la forma en la que funcionó allí, con quienes hacen parte de CINJUDESCO. Tal vez muchas cosas que planteamos no hayan salido como queríamos y deberíamos repensar los límites de nuestra metodología, pero esta ESI pone el desafío de “hacer proliferar los escenarios de diálogos que se podrían configurar para dislocar los imaginarios sexuales, los guiones educativos, las narrativas estereotipadas del placer, las asignaciones de género, los escenarios trágicos, las sensibilidades impolutas, los imperativos morales” (val flores, 2018, p.3) para abrir “conversaciones críticas, divertidas, profundas, discordantes, movedizas (flores, 2018, p.3).

Queremos dejar claro que este trabajo de grado como plantea val flores (2021) desde la teoría y metodologías queer “no se circunscribe al ámbito de las sexualidades no heteronormativas ni a evidenciar el heterosexismo como dispositivo de configuración de (a)normalidades” (p.37) sino que traza “una economía de la interrupción de los procesos de normalización sexual, racial, de clase, y otros vectores de diferenciación” (flores, 2018, p.4), “por eso, tal vez la ESI se trate entonces de modos de desaprendizaje de las formas normalizadas del imaginar” (val flores, 2019, p.3).

3.2 Tejiendo interrupciones con universos artesanos.

Ilustración 22 Actividad stencil.



Fuente: Archivo personal, abril 2025.

A partir de las tensiones que encontramos desde las autoras y autores y de las concepciones institucionales, empezamos a desarrollar la ESI situada en CINJUDESCO, creyendo que esta brinda formas de tejer otros modos de disputa, legitimidad y subjetivación de los cuerpos de las niñas y niños a partir de las experiencias artísticas. Así, volvemos a traer a García (2009) quien permite abrir este apartado sobre cómo se desarrolló este proceso en torno a la ESI desde lo artístico planteando que “el arte, entendido como proceso o vehículo de expresión, es una alternativa metodológica, una fuente de inspiración, una forma de hacer que nos ofrece la oportunidad de expresar, construir sexualidad con muchas menos palabras y con más juegos, emociones y hechos...” (p. 51).

De esta manera, damos apertura a este proceso lleno de equivocaciones, preguntas, temores, pero también de interrupciones, afirmaciones, compromisos, reflexiones, de pintura y sensibilidad, de dibujo e imaginación, de cuerpos y afectos. Quizá no desenvolvamos las sesiones en el orden establecido de cada módulo, ya que lo que aquí importa es ver cómo la ESI tomaba forma de reinención pedagógica para (des)armar cotidianidades corporales y emocionales.

Acercándonos al desarrollo de este proceso, queremos empezar situando la experiencia de “*Mi cuerpo, mi primera casa*” sesión uno del primer módulo, la cual empezó desbordante, llena de significaciones que fueron tejiéndose con lo que planteamos al principio de este capítulo. El inicio de esta se dio desde el juego que incitaba a pensar el cuerpo como una casa, tensionó pensamientos y músculos ya que invitaba a ponernos de otras formas, a movernos por donde estábamos y buscar los cuerpos de las y los demás, para poder crear una casa. Iniciamos con las preguntas: ¿cómo harías una casa con tu cuerpo? Y ¿con cuál espacio de la casa te sientes más segura/o? Para finalizar con: ¿por qué mi cuerpo puede ser una casa?

El espacio se llenaba de cuerpos imaginando posturas que representarían una casa, unos se reían al ver cómo se salían de las normas de quietud, pero también les preocupaba poder lastimarse, otros se soltaban para dejar fluir su imaginación, algunos estaban expectantes y tímidos. Poco a poco, las expresiones en los rostros cambiaban, metiéndose más en el rol de lo que permitimos experimentar, así se iban juntando, las niñas y los niños compartían qué parte de la casa eran y por qué habían decidido escogerla. Fluyendo entre las risas por los “track” que sonaban de los huesos, íbamos experimentando otras sensaciones corporales. Aunque este ejercicio se dio con pocos, fue interesante ver cómo recorrían el espacio, cómo

se juntaban para ver sus casas y poder hacer otros espacios que ellas y ellos creían importantes para poder habitar una casa.

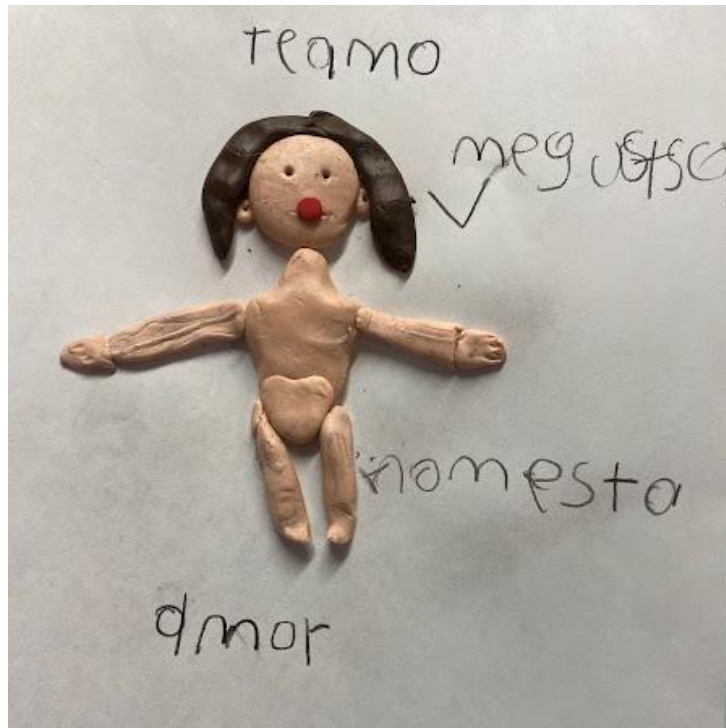
Yo creo que este juego es divertido, porque nunca jugamos algo así. Mi habitación es mi lugar seguro porque a veces me gusta estar sola y que nadie me moleste, además mi cuerpo es como mi habitación, me gusta porque mi cuerpo es como mi casa, porque tengo que cuidarlo para que esté bien. (Ashley, integrante del grupo, 2024)

Ilustración 23 Actividad “Moldeando mi cuerpo en plastilina”.



Fuente: Archivo personal, enero 2025.

Ilustración 24 Actividad “Moldeando mi cuerpo en plastilina”.



Fuente: Archivo personal, enero 2025.

Luego de este primer ejercicio, empezamos a hacer nuestros cuerpos en plastilina, lo que queríamos era que fuesen conscientes de cada parte del cuerpo al moldearlo, aunque varios dijeron que no querían hacer sus cuerpos, hicieron otros de diferentes colores, texturas, formas y otras mencionaban que lo harían sin alguna parte en específico porque no les gustaba. Allí nos preguntábamos ¿por qué no permitirse hacer sus cuerpos? ¿es acaso una cuestión de que no nos hemos relacionado lo suficiente con ellos? ¿hay miedos presentes al pensar en los propios cuerpos?

Las anteriores preguntas fueron mencionadas mientras hacíamos nuestras creaciones, pero hubo silencio y miradas entre ellas y ellos. En algunas respuestas mencionaban que simplemente no les gustaba, que querían hacer personajes que les gustaban de series, otras

decían “quiero hacerle ropa interior porque no me pueden ver desnuda” (como en la ilustración 19). Por otro lado, mientras terminábamos nuestros cuerpos, dos niñas tuvieron una pequeña conversación que no dejó de llamarnos de atención: una de ellas nos decía bajando su voz: “a ella le falta algo” a lo que preguntamos: ¿qué? La niña con timidez responde: “lo que tenemos allá abajo” entonces nuevamente preguntamos: ¿por qué no lo llamas por su nombre? Allí, la niña respondió que en su casa no podía nombrarla así porque sonaba mal, además sentía vergüenza por nombrarla así porque esto no debía ni siquiera mostrarse a los demás.

Esta pequeña conversación hizo que cerráramos la sesión compartiendo y mostrando nuestras creaciones, aunque mencionamos la importancia de reconocer no solamente lo que son como niños y niñas, sino que es necesario el reconocimiento de todo nuestro cuerpo para pensar en clave de ¿qué queremos para él? ¿cuáles son nuestros límites personales? Y en efecto ¿para qué me sirve el conocer y reconocer mi cuerpo? Así, esta primera sesión abrió este módulo sobre el cuerpo dejando incomodidades, no solo para los niños y niñas sino también para mí como maestra, ya que nos quedaron un montón de preguntas tocando la puerta, algunas fueron: ¿cómo abordar lo que llamamos “intimidad”? ¿cómo la desprivatizamos en el sentido de poder hacerla objeto de reflexión en nuestra cotidianidad? ¿cómo hacemos que estos espacios sean seguros para hablar de nuestros cuerpos y no haya barreras?

Lo que queríamos con esta sesión era que las niñas y los niños pudieran acercarse a la posibilidad de crear, además de explorar la relación que hay en el reconocimiento con sus cuerpos, sin embargo, las resistencias que estuvieron presentes revelan aquellos límites que ya están incorporados en relación con las normas sexo-genéricas que, además, nos remite a

val flores (2021) en cuanto pensamos en lo que es “decible” en la construcción de los cuerpos ¿por qué desde la infancia se niega hablar de nuestros genitales? Allí, vemos cómo ha operado también la ESI en los distintos espacios de socialización de las infancias y ¿cómo hacemos interrupciones de los procesos de la normalización sexual que abra conversaciones sin miedo sobre el cuerpo? ¿cómo abrimos conversaciones críticas, divertidas, profundas, discordantes, movedizas que desafíen las formas normalizadas de imaginar y de hablar del cuerpo con las niñas y los niños?

De esta forma, queremos ir abriendo más interrupciones, dejar más cosquilleos sobre lo que hicimos y cómo esto se teje con nuestros análisis frente a la ESI. Por eso, la siguiente sesión *Cuidar mi cuerpo, cuidar mi ser*, intentó traer elementos clave para seguir hablando del cuerpo como una casa que “se debe cuidar”, se debe nombrar y mover de otras formas; la creación de personajes en cartulina fue posibilidad inquietante para hablar sobre prácticas de autocuidado.

Ilustración 25 Actividad "Cuidar mi cuerpo, cuidar mi ser".



Fuente: Archivo personal, enero 2025.

Ilustración 26 Actividad "Cuidar mi cuerpo, cuidar mi ser".



Fuente: Archivo personal, enero 2025.

Una actividad que nos permitió entablar un diálogo en el cual estuvieron presentes sus cuerpos en movimiento, pegando, dibujando y cortando, y sus pensamientos porque, mientras hablamos sobre las prácticas de autocuidado se percibían concentrados en lo que pensaban y hacían. Aquí las preguntas fueron: ¿Cuáles son las acciones cotidianas que debemos hacer para el cuidado de nuestros cuerpos? ¿hay alguien que te ayude con ellas? Fue una conversación en la cual al principio hubo burla por parte de algunos al escuchar decir que integrantes de sus familias les ayudaban en algunas prácticas de cuidado, como cepillarse los dientes. Allí, se tejió un diálogo acompañado y respetuoso acerca de por qué el cuidado de nuestro cuerpo es fundamental, en el cual los niños y las niñas lo encontraron en las prácticas cotidianas, creen que va más allá de ducharse, alimentarse, cepillarse, etc., creen que las prácticas de autocuidado también tienen que ver con cómo les hablamos a los demás, porque “así es como también nos hablamos a nosotros mismos”, con qué cosas

juegan y si reciben golpes en medio de estos. Mencionaban igualmente que las acciones de cuidado son no dejar tocar de nadie sus “partes íntimas” porque son solamente de ellos y ellas, en esta mención pudimos reflejar que algo de aquello que habíamos reflexionado la sesión anterior había llegado de alguna manera.

Esto demuestra quizás que no queremos poner un currículo con unos resultados predefinidos, sino al contrario nuestra metodología, puede funcionar en cuanto podamos brindar una diáspora de experiencias alternativas en relación con la ESI. Aquí encontramos dos cosas que nos interesa reconocer, por un lado, retomamos a Val Flores (2013) cuando se hace la crítica a un modelo preventivo de educación sexual, pero, por otro vemos cómo empieza a introducirse si se quiere, un pensamiento de autonomía en las niñas y los niños y de agencia corporal que podemos leer desde nuestra crítica a este discurso de prevención que hace parte de una ESI tradicional.

Por otro lado, en la sesión de *Explorando un universo* intentamos hacer de una silueta de cuerpo un universo, esta sesión de pintura se dio desde el interrogante: si tu cuerpo fuera un universo, ¿cómo sería el tuyo? Hubo algo más allá de un diálogo que tejió silencios, que al final convergieron en la reflexión de los niños y las niñas sobre “todos los cuerpos son universos diferentes” “ella no tiene lo mismo que mi universo, ella lo hizo de otra forma” “hay muchos universos y ¿qué podemos hacer con ellos, profe?” Algunas se tomaron mucho tiempo lavando sus pinceles, eligiendo sus pinturas, pensando qué querían dejar en su universo, fue una actividad que pensamos, logró establecer una experiencia significativa para las niñas y los niños.

Ilustración 27 Actividad "Explorando un universo".



Fuente: Archivo personal, febrero 2025.

Ilustración 28 Actividad "Explorando un universo".



Fuente: Archivo personal, febrero 2025.

Esta actividad intentaba desafiar la concepción del cuerpo como un objeto cerrado y definido desde lo que interroga val flores (2021) de los modos de aprendizaje de las formas normalizadas del imaginario. Esta metodología queer con la imagen de universos permite trascender la visión limitada del cuerpo, se centra en pensarlo desde dimensiones artísticas que, como plantea Kohen (2018) materializa la superación de las nociones de genitalidad como reproductora como único fin de la ESI. Así, creemos que se permite imaginar la corporalidad desde muchas posibilidades rompiendo los binarismos que impone la ESI tradicional.

3.3 Pincelazos de emociones en la ESI.

Nuestro siguiente módulo invita a los encuentros con las emociones, a desafiar la normalidad de no poder expresar lo que sienten las niñas y los niños en los espacios cotidianos sin ser acallados, y cuál es la relación que estas tienen con los cuerpos. Intentamos en la primera sesión desarrollar una *cartografía de las emociones*, pintando primero una silueta de nuestro cuerpo, para ubicar ¿en qué parte se manifiestan más mis emociones? Primero, elegimos entre todas y todos las que queríamos dejar en nuestra cartografía, así ubicamos un color para cada una, del siguiente modo: Felicidad – amarillo, enojo – negro, miedo – café, desagrado – verde, vergüenza – rosado y ansiedad – naranja.

Ilustración 29 Actividad "Cartografía emocional".



Fuente: Archivo personal, febrero 2025.

Ilustración 30 Actividad "Cartografía emocional".



Fuente: Archivo personal, febrero 2025.

Esta cartografía de emociones dejó nuevamente algunos sinsabores e interrogaciones sobre la relación de las niñas y los niños con sus cuerpos. Esta experiencia artística muestra más allá del diálogo que giró en esta sesión, en la ilustración 22 observamos que la vergüenza está ubicada en la parte de los genitales, esto lo encontramos frecuentemente en algunas otras creaciones de dos niñas más pero no lo percibimos en la sesión porque no todas y todos lo alcanzaron a socializar, al darnos cuenta nos preguntamos ¿a qué refiere esto? ¿por qué es más constante que las niñas callen sobre la genitalidad? ¿Por qué sentir vergüenza a esta edad de las vulvas? ¿qué hay detrás de esta vergüenza?

Aunque esta sesión fue muy participativa e incitó a pensar en cómo y dónde sienten las emociones, pero también creemos importante buscar esas rupturas que hay allí con relación

a las tensiones y silencios que la ESI normada ha reproducido sobre los niños y las niñas, además, encontramos que en efecto han sido socializadas desde los regímenes sexuales de diferenciación masculino-femenino. Es por eso por lo que, la ESI debe pensarse en perspectiva de edades, género, de clase y raza que considere la experiencia única de las infancias.

No se puede dejar de mencionar que era recurrente en estos ejercicios que las niñas afro, no reconocieran su color piel, la ilustración 22 evidencia cómo una de ellas, está permeada por el ideal del cuerpo blanco porque pinta su cuerpo de otro color. Desde una perspectiva hegemónica blanca que ha operado en la sociedad como norma invisible, se jerarquizan las corporalidades y las emociones y se configuran los ideales de belleza y deseabilidad, además, este ejercicio permite revelar cómo el racismo como estructura se materializa en los procesos de subjetivación infantil, donde la blanquitud se naturaliza. Por lo tanto, la ESI debe cuestionar no solo cómo se representan los cuerpos racializados, sino cómo se construye y reproduce cotidianamente la blanquitud como referente normativo, desnaturalizando los privilegios raciales y visibilizando las lógicas de exclusión que operan en el juego y en las infancias.

Estas reflexiones nos convocan a lo que refleja val flores (2021) cuando habla de la justicia erótica, que nos mueve de nuestro lugar de comodidad para interpelarnos por las deseabilidades que construye el conocimiento institucionalizado en relación con los cuerpos, esto refleja una urgencia, nuevamente a atender el llamado de crear espacios en los cuales podamos dislocar los imaginarios sexuales, las asignaciones de género, las narrativas estereotipadas, pero ¿cómo? ¿Cómo reaccionar ante estas situaciones? ¿Cómo abrir un diálogo que interrumpa estas normalidades sobre sentir y pensar que hay algo mal en

nuestros cuerpos? Estas preguntas, como propone val flores (2019) no buscan respuestas correctas y únicas, sino con ellas buscamos seguir pensando modos de desaprendizaje de las formas normalizadas del imaginario.

Luego de esta interrupción que nos dejó la sesión de apertura al módulo tres, incitamos a las niñas y los niños en un juego de plasmar cómo sería un mapa de sus emociones en técnica grabado. Allí también escogimos cuáles queríamos dejar y de qué formas representarlas, en ese orden quisieron representar la tristeza de forma ondulada, el miedo de espirales, el enojo de puntos, y la alegría de zigzags.

Al aprender esta técnica de grabado, quisieron terminar muy rápido sus mapas, porque a algunas no les gustaba cómo iban quedando y otros querían hacer otros dibujos ya que les había llamado la atención el poder dibujar sobre foami, luego sobre marcar el dibujo para luego pasar la tempera con los rodillos e imprimir su creación en una hoja, era algo nuevo para ellas y ellos. Pero más allá de esto, esta actividad intentaba convertir aquellas experiencias internas en algo material que pudiera tener un lenguaje simbólico para nombrarlas ya que, como hemos venido observando, pueden estar silenciadas o el expresarlas se hace difícil para las niñas y los niños.

Ilustración 31 Actividad "Mapeando emociones".



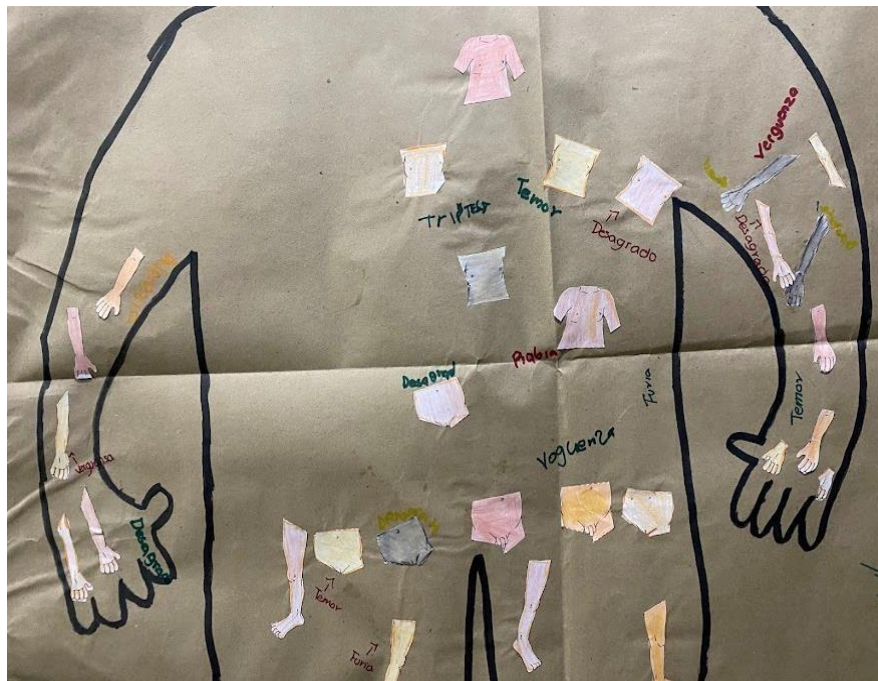
Archivo personal, febrero 2025.

Ilustración 32 Actividad "Mapeando emociones".



Para finalizar este módulo, nos dimos la tarea de construir una imagen colectiva que representara el cuerpo de las infancias, en un collage que iba situando aquello que sentían de sí mismos, qué emoción atravesaba por cada parte (algo similar a la primera sesión con pintura) pero fue bastante interesante porque si bien, empezamos coloreando imágenes de cuerpos de niñas y niños, y siendo conscientes de ellos, tal vez desestabilizamos el ejercicio al tener que recortar los brazos, las cabezas, las piernas, las manos, las pelvis para situarlos luego en la figura o silueta grande, en la que tenían que ubicarlas poniendo lo que les atravesaba por ellas. Lo que observamos, fue un ejercicio que se tejió en colectivo, sin embargo, sin opiniones frente a lo que ponían las y los demás. Todas y todos, ubicaron la vergüenza, la rabia, el desagrado el temor y la tristeza en sus genitales, en la cabeza, ubicaron la alegría, el enojo, la tristeza nuevamente y la rabia.

Ilustración 33 Actividad "Cuerpos que sienten".



En este ejercicio planteamos la desestabilización al recortar el cuerpo como una fragmentación corporal que se pregunta por la “naturalidad de los cuerpos”. En ese momento querían volver a armarlo, juntar sus partes, pero fue allí cuando vimos presente esa interrupción de que no necesitaron hablar de lo que estaban poniendo que atravesaba sus cuerpos porque esto es lo que está inscrito en ellos como resultado de sus socializaciones cotidianas y de la ESI tradicional que naturaliza el sentir que lo que está en nuestros cuerpos es algo individual que no puede ser compartido, pero además encontramos que hay una jerarquía corporal en la que en la cabeza se encuentran emociones como la alegría y en los genitales y estómago se ubican las que para ellos y ellas son negativas o problemáticas.

3.4 ¿Cierres o más aperturas?

Para intentar cerrar este capítulo, en este último apartado compartiremos la experiencia del módulo cuatro y cinco, que, aunque cambió en muchas formas, seguía proponiendo la tensión y la ruptura de aprender y pensar la ESI fuera de la normalidad, de otros modos y formas de sentir. Aunque creemos que cada sesión cerraba, de alguna manera quedaban hilos por fuera, pero ¿debíamos dejarlos así? O ¿qué tan sueltos podían quedar? ¿juntarlos podía romper nuestra metodología y seguir líneas tradicionales?

Ilustración 34 Actividad "Mi derecho de sentir".



Fuente: Archivo personal, marzo 2025.

Ilustración 35 Actividad "Mi derecho de sentir".



Fuente: Archivo personal, marzo 2025.

Mi derecho a sentir fue una sesión que nos llevó a sentir el placer de la escucha, de la imaginación y de usar las crayolas. Leer el cuento “La reina de los colores” de Jutta Bauer intentaba explorar la dimensión del derecho a expresar la emocionalidad de las niñas y los niños, aunque al principio nos encontramos con una situación que desbordó a un niño emocionalmente, intentamos justamente dejar que sintiera por toda su piel aquellas sensaciones que le causaban la emoción tan fuerte que estaba experimentando, esto, fue un desencuentro individual porque al principio solo pensábamos desde el miedo y la frustración de sentir mal genio por aquello que estaba sucediendo que no podíamos controlar. Sin embargo, volver a nosotras mismas para pensar qué hacer en situaciones de desbordamiento emocional, se dio desde la ternura pedagógica y el acompañamiento silencioso o de unas cuantas palabras, que muchas veces nos replanteábamos en la práctica.

Esta sesión fue una de las que más recordamos porque lo que pasó dio mucho más sentido al diálogo que se tejió con este cuento mientras dibujábamos lo que más nos había gustado de él, que permitió a los niños y las niñas saber que está bien afrontar todas las emociones, que no debemos jerarquizarlas y pensarlas como buenas o malas y por eso tienen derecho a sentir y expresar lo que les desborda en los espacios, en especial en el que tejimos juntas y juntos.

Ilustración 36 Actividad "Collage de mis derechos".



Fuente: Archivo personal, marzo 2025.

Ilustración 37 Actividad "Collage de mis derechos".



Fuente: Archivo personal, marzo 2025.

El collage de mis derechos, en relación con el objetivo del módulo cuarto, creemos que logró abrir curiosidades a las niñas y los niños, ya que fue una sesión que hizo que se preguntaran por los derechos de sus cuerpos, pero primero encontramos que no tenían una definición muy clara de qué era un derecho, aunque si había bastantes referencias alrededor de ellos, por lo que con palabras clave fuimos llenando de imágenes nuestro espacio. Pero allí me preguntaba ¿Es posible contribuir a que las infancias practiquen la autonomía desde ejercicios como estos? Creemos que sí, el arte siempre ha sido una posibilidad para pensar más allá de lo que tenemos dado, además, conecta aquella crítica de la ESI centrada en la prevención de riesgos permitiendo la experiencia de la curiosidad sobre los saberes que se

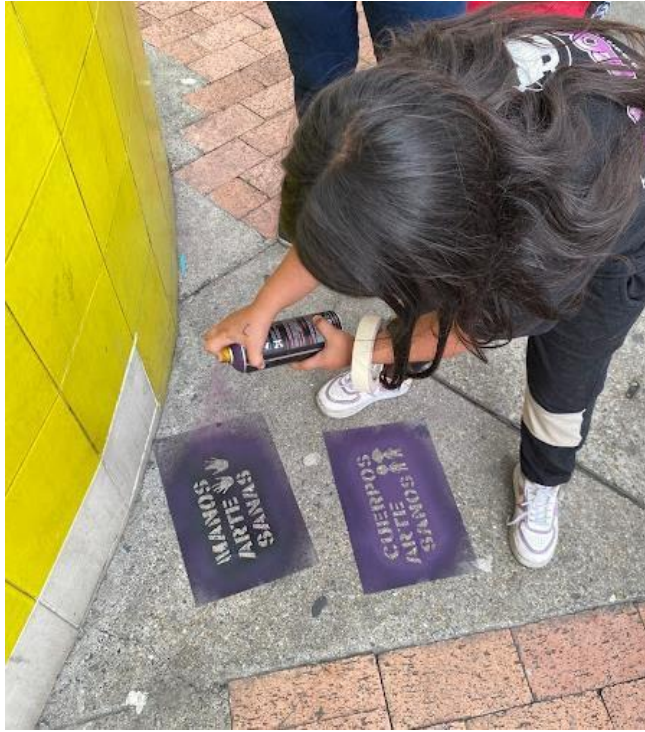
construyen en la interacción, entonces allí hay toda una diáspora de experiencias situadas y singulares como plantea val flores (2019).

Ilustración 38 Actividad "Stencil Manos Artesanas".



Fuente: Archivo personal, marzo 2025.

Ilustración 39 Actividad "Stencil Manos Artesanas".



Fuente: Archivo personal, marzo 2025.

Nuestro último desarme, tomó más tiempo para pensarlo y desarrollarlo, aunque quisimos que las niñas y los niños dejaran la frase que querían hacer en el stencil, fue casi imposible encontrarnos en sintonía para poder hablar sobre todo el proceso que habíamos experimentado los últimos meses con las clases, como ellas y ellos les llamaron. Este día pensamos sobre nuestra perspectiva de los límites que en el capítulo anterior planteamos, porque lo que queríamos que fuera un diálogo se convirtió en ruido y peleas, pero ¿acaso no es una buena desestabilización que no salgan las cosas como se planean?

En ese sentido, nuestro stencil fue pensado desde aquello que construimos en todo este proceso, entonces, fue como dejamos escrito en ellos *Crear jugando, Manos Artesanas y Cuerpos Artesanos*. Cuando llegamos con nuestras plantillas listas y los aerosoles, el

ambiente se puso expectante, querían oler los aerosoles, impacientes estaban por tener su turno y poder usarlos, además, cada una y uno escogió la plantilla que más le había gustado. Al finalizar el stencil, preguntamos por qué habían escogido estos, entonces entendimos con sus respuestas que, aunque muchas veces en nuestras intervenciones no reflexionaran todos y todas, la mayoría de ellos, empezaron a hablar del cuerpo como lo bonito de existir como infancias, como aquello que les permitía jugar y estar allí, que sus creaciones se daban partiendo del juego y también en medio de este, por eso crear jugando fue para ellas y ellos, el lema con el que se quedaron de este proceso.

3.5 Seguir pensando la ESI desde lo artístico como posibilidad pedagógica para desarmar cotidianidad.

Este proceso que abrió posibilidades para imaginar y hacer otra ESI desde perspectivas no normativas en un espacio comunitario como ASOVEG – CINJUDESCO, empieza a revelar convergencias entre lo que rescatamos de las distintas autoras y autores con las experiencias artísticas que desarrollamos. Por un lado, es importante reflejar que pensar en relación con la integralidad que menciona Melo (2021), significa abordar dimensiones transversales a la vida de las niñas y niños como el género, la clase y la raza, así, las experiencias artísticas en la ESI deben relacionarse con nuestras metodologías abriendo campos a la reflexión de lo que este autor plantea como las disposiciones espaciales, exigencia de conductas o conductas y vestimentas esperables.

De esta forma, pensamos que la ESI como un campo de tensión crítica y de disputas, materializó desde las experiencias artísticas formas distintas de pensar en el cuerpo y la emocionalidad como parte fundamental de esta y no desde enfoques de prevención. Creo que si salimos de estas normas de cuidar la sexualidad de las niñas, niños y jóvenes, de

hablar de cuidado desde los embarazos a edades tempranas y aquellas prácticas de la ESI tradicional, podemos dialogar sobre la justicia erótica, interpelando las deseabilidades que se imponen desde estas lógicas adultas, heteronormativas, biologicistas en los cuerpos infantiles. Esto, tal vez nos lleve más allá y podamos nombrar nuestro cuerpo sin temor, sin vergüenza, sin resistencias a representar lo que somos, irrumpir en la experimentación artística, puede ser un modo de desaprendizaje de las formas normalizadas de imaginar.

Por otro lado, evidenciamos que las distintas experiencias artísticas permitían que las niñas y los niños identificaran sus propias formas de representar sus cuerpos y emociones, aunque no quisieran hacerlos como sí mismos, creemos que esta, permitió tejer un diálogo interno consigo mismas para poder materializar lo que les provocaba. Además, aquella ruptura mente-cuerpo de la cual habla hooks (1994) encontró un lugar para tejer el cuerpo, los pensamientos y las emociones porque creemos que también deben ser parte fundamental para dialogar con una ESI desde lo queer y desde las pedagogías feministas. Esto, lo proponemos en cuanto nos dimos cuenta de la importancia de no reprimir las emociones en el acto de aprender, de crear e imaginar, reconociendo cómo dentro de la ESI podemos validar el placer, pero también aquellos displaceres que tensionan la misma práctica educativa.

Este proceso, demuestra que implementar metodologías queer no es solamente poner un extrañamiento y algo raro en los procesos educativos, sino que es toda una forma de pensar de qué otras maneras hacemos posible aprender tensionando y cuestionando la normalidad. Esta, pone el cuerpo como una construcción que podemos imaginar de muchas formas artísticas que reinventan y dejan silencios que finalmente no son fracasos metodológicos, como lo pensamos en el momento, sino que puede abrir una puerta de interrupción a los

procesos de normalización sexual de las infancias, no desde resultados estables y fijos, más bien, desde la apertura a habitar los cuerpos, las emociones y sus espacios de socialización de formas no normadas para ellas.

Nuestra forma de hacer le dio lugar a la experiencia artística que se atrevió a ser puente de mediación de la ESI que reconoció a las niñas y los niños como sujetos transformadores de sus propias perspectivas, de sus cuerpos y emociones, desde cada creación. Además, las experiencias artísticas tensionaban, esto se ve en la pregunta sobre, ¿cómo era posible que un collage desafiara lo tradicional? Pues estas, no buscaban el lugar de transmitir un conocimiento, sino un encuentro de construcción colectiva para la desestabilización de las normalidades arraigadas en las cotidianidades de cada una. El potencial transformador, desequilibrante que hay en coger un papel para cortar, para pintar, para mancharse las manos, es genuino, es placentero y provocador para abordar el cuerpo y las emociones. Por eso, la ESI debe ser como un campo abierto de posibilidades, incomodidades, interrupciones, cierres y aperturas para reconocer y habitar cuerpos.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar este proceso que hoy llevo en el corazón, quisiera poner aquellas reflexiones y conclusiones que suscitaron en medio de esta posibilidad académica de investigar desde esta pregunta que surgió al inicio de él: ¿Cómo contribuir a través de experiencias artísticas en la Educación Sexual Integral, al reconocimiento de los cuerpos y emociones de las niñas y los niños en el Centro Infantil y Juvenil para el Desarrollo Comunitario? y desde abrir espacios que construyan otras realidades para las niñas y los niños, y para la acción y práctica pedagógica

Gracias a este proceso investigativo puedo mencionar la importancia de lo que significa sumergirse en las metodologías queer en procesos de ESI con infancias, porque creo que verla desde otras perspectivas también la hace integral, desestabilizadora, la hace un espacio de tensión crítica, la arma y desarma tantas veces como sea necesario, así como sucedió en este trabajo. Las metodologías aquí usadas no solo tensionan los espacios, las formas de aprender de las niñas y los niños, sino que cuestiona individualmente, ponen en tensión con todo aquello que está estructurado, arraigado en la práctica docente en relación con lo “bonito”, “ordenado”, “limpio” en una experiencia artística. Por ello, creo que no se necesita ser artista para pensar en clave del arte como centro de la cotidianidad, lo bonito es hacerlo real, es aventurarse a sentir lo que pasa en medio de ello y cuáles son las reflexiones que nos deja, lo queer en este sentido es precisamente un compromiso.

Reafirmamos que las experiencias artísticas logran ser más que instrumentos en las metodologías que tejemos porque son valiosas en cuanto los sobrepasan para convertirse en espacios de desestabilización de la cotidianidad, de lo arraigado frente a las formas de percibir la educación sexual del mundo moderno, la cual habla y se ejerce desde los

sistemas de dominación como el adultocentrismo. Estas, contribuyen al reconocimiento de los cuerpos y emociones de las niñas y los niños de CINJUDESCO en cuanto se relacionan con la ESI de forma que tienen en cuenta sus propias experiencias, contextos y las formas de estar en el mundo.

Desde la educación popular feminista, este proceso abrió nuevas posibilidades para abordar la ESI, desde metodologías participativas y permitió construir un proceso de enseñanza-aprendizaje situado y dialógico que iba dando respuestas a nuestra pregunta de investigación. Este enfoque pedagógico invitó a reconocer las particularidades socioculturales y económicas de las niñas y los niños de CINJUDESCO, entendiendo que sus formas de habitar el mundo y sus cuerpos están atravesadas por elementos como el género, la clase, a raza y/o la blanquitud hegemónica. A su vez, se posiciona desde allí quebrar aquellas prácticas que rompen la relación mente-cuerpo, como mencionamos en nuestras conclusiones previas situando a bell hooks con lo que sucedía en medio de encuentros y los resultados de ellas, pudimos reconocer que la ESI que han encarnado las niñas y los niños ha sido desde perspectivas tradicionales que separan el cuerpo de la emocionalidad, las vivencias, los pensamientos y sus formas de expresión.

Este abordaje feminista reconoce que el conocimiento no es abstracto ni desencarnado, sino que se construye desde los cuerpos y las experiencias situadas de cada sujeto. Además, se logra reconocer por medio de estas experiencias que la educación sexual que planteamos, más allá de pensarla desde un modelo biologicista como lo plantea la ESI normativa, piensa e incorpora otras dimensiones como relaciones con las y los demás desde las prácticas de cuidado y atención que se dan cotidianamente. Por esa misma línea, todas las resistencias encontradas sobre cómo representar sus cuerpos o de silencio al querer nombrarlos, revelan

cómo han sido socializadas/os desde los imperativos morales y estereotipos en la ESI, es por eso, por lo que esta apuesta pedagógica fue fundamental en este trabajo de grado.

En ese sentido, este espacio posibilitó también formas de reconocer los saberes de sus propias existencias, aunque no son los mismos, damos cuenta de que el proceso de aprendizaje en la ESI no tiene que ser individual, sino que por el contrario también colectiviza el reconocimiento de otros cuerpos y emociones. Esto reafirma a las niñas y los niños como sujetos de acción y transformación protagonistas de la construcción de formas de aprender y estar en el mundo de forma colectiva, además, les da una experiencia corporal pura de sentir, crear y reflexionar junto a otros y otras que desestabilizaron sus cotidianidades en CINJUDESCO.

Así, el enfoque de derechos humanos estuvo presente en todo el proceso, es decir, fue transversal a todo lo realizado metodológicamente, reveló la centralidad de este como un pilar fundamental en la ESI. Este trascendió de una declaración formal para materializarse en prácticas concretas que reconocen a las niñas y los niños como sujetos, de acción, transformación y plenos de derechos. Ya que cuando irrumpió con las distintas apuestas, estas no solo contribuyeron el reconocimiento corporal y emocional de ellas y ellos, sino que las posicionaron como protagonistas activas en la construcción de sus propios saberes y significados sobre sus cuerpos. Este, como uno de los posicionamientos éticos y políticos permitió que las voces y las experiencias fueran centro en este espacio, además, se reconoce desde allí que la ESI para las infancias, ha sido un campo en el cual se ha ejercido control y normalización que vulnera la autonomía de las infancias y qué más que situar esta propuesta como un reconocimiento de sus derechos.

En relación con las categorías investigativas que fueron puente para reflexión constante que permitió materializar el presente trabajo de grado, quisiera mencionar que al posicionar a las *infancias* como populares, se parte de reconocer las particularidades en las cuales viven las niñas y los niños, valorando sus formas únicas de habitar, crear y expresarse. Además, la apuesta por metodologías queer y pedagogías feministas entrelazadas con la ternura pedagógica, permiten replantear cómo trabajar con ellas desde otras formas posibles no adultocéntricas que pongan en el centro, la experiencia de habitar el cuerpo y las emociones de las niñas y los niños. Esta fundamentación teórica sustenta las experiencias artísticas como espacios donde se puede desestabilizar la normalidad en contra los mandatos que oprimen sus cuerpos, y construir colectivamente significados propios en un contexto específico que valora sus expresiones sensibles.

Dado que entendimos la *Educación Sexual Integral* como un campo de tensiones y disputas y no como un currículo estable, así permitimos que las experiencias artísticas como el campo de la desestabilización en esta propuesta. Nuestra crítica a la ESI preventiva y biologicista fundamenta la necesidad de pensar y hacer metodologías que superen aquellas visiones que reducen el cuerpo y las emociones (además de ponerlas también como eje fundamental en ella), y en ese sentido la conceptualización del cuerpo como construcción cultural permite comprender el reconocimiento corporal como proceso creativo, generando experiencias que "desaprendan las formas normalizadas del imaginario" y disloquen los imaginarios sexuales hegemónicos.

Con este proceso realizado en un espacio comunitario, se logra hacer un desplazamiento de la ESI pensada de lo institucional. Entendimos que esta pone en discusión es inestable, por lo que sucede a medida del desarrollo posibilitando los cambios, porque es una diáspora

de experiencias singulares que intenta responder a las realidades del contexto en el que se sitúa. Y es realmente importante pensarla porque no es un campo abierto, así, nuestras referentes, aunque lograron recoger perspectivas que provocaron individualmente, la literatura sobre ESI disruptiva, transgresora, incómoda y placentera es escasa, aquello que encontramos desde otros ejes, la plantean desde panoramas que no son transversales a la vida de las niñas, niños y jóvenes.

Este proceso de la práctica pedagógica investigativa tuvo obstáculos para iniciarse en CINJUDESCO por distintas cuestiones de organización, pero también creemos que hubo tensión por ser una propuesta de ESI desde el enfoque de la línea de género. Aun así, al lograr empezar su desarrollo después de tantas incertidumbres sobre el grupo juvenil con el que se pensaba desarrollar, vimos una luz, como una luciérnaga que siempre estuvo presente pero que no quisimos observar. La apertura del grupo de las niñas y los niños de la biblioteca llenó tanto como no creíamos, fue una experiencia que, aunque se hizo corta para todo lo que queríamos desarrollar, abrazó una experiencia muy significativa para todas y todos. No podemos negar que muchas veces este espacio nos desbordaba emocionalmente y no veíamos cómo sostenerlo, sin embargo, siempre había palabras y actos de amor que nos hacía refirmar por qué estábamos allí.

Así, queremos incitar a la posibilidad de abrir espacios comunitarios, barriales, académicos, privados y públicos que hablen de Educación Sexual Integral como respuesta a la urgencia del llamado de las infancias y juventudes a reconocer sus cuerpos, derechos y placeres educativos. A la UPN, como nuestra casa académica, en la cual durante este tiempo de formación no fue transversal un sentido de ejercicio educativo como maestras en formación sobre la ESI, hacemos un llamado, ¿cómo integrar la ESI en las distintas

disciplinas docentes? A la LECO, como nuestro posicionamiento ético, político y pedagógico que nos formó en los sentidos de hacer comunidad educativa, interrogamos ¿por qué individualmente empezamos a resignificar la sexualidad y la educación sexual integral desde los pocos seminarios con enfoque de género y luego desde nuestra línea de investigación, justamente de Género, Identidad y Acción Colectiva? Y así ¿cómo interpelar la práctica docente a fin de que ayude a pensar y hacer realidad nuevos conceptos, estrategias e imaginarios de la ESI en lo comunitario? Pero ¿con quiénes hacemos comunidad y por qué únicamente con jóvenes y adultos? ¿de cuál sujeto de transformación y emancipación hablamos en las clases y por qué no de las niñas, niños y niñas?

Se llena de pertinencia posicionar la Línea de Investigación Género, Identidad y Acción Colectiva como campo de posibilidad en la LECO para seguir potenciándose como semillero investigativo, como se viene planteando desde el semestre 2025.1, que reconozca cada interés por hacer educación sexual situada y transgresora, con infancias. Porque pensar en justicia social desde un enfoque de género, implica reconocer el adultocentrismo como un sistema de opresión que domina los cuerpos infantiles, donde los adultos y sus formas de percibir el mundo, coaccionan las experiencias y controlan aquellas formas de exteriorizar sus sentires.

Invitamos a quienes hacen parte de ASOVEG – CINJUDESCO, a permitirse ir más allá de lo que se construye metodológicamente día a día, dando cara a los procesos de educación sexual desde perspectivas antinormativas, porque el tejido entre las propuestas investigativas y sus experiencias concretas cotidianas, pueden demostrar la incidencia que tiene este proceso en la vida de las niñas, niños y jóvenes que llegan allí. No tenemos que armar un programa específico, no hay un paso a paso de cómo hacer una Educación Sexual

Integral de forma correcta, pero si podemos construir una diáspora de experiencias que prueben, que se equivoquen y que piensen en las realidades específicas de las infancias para hacer de su paso por el mundo algo justo con justicia erótica, infantil, de clase, género y etnia.

Desde nuestro acercamiento a la comunidad de CINJUDESCO, surgió como objetivo específico crear un periódico que desarrollara de otra manera la narrativa de lo que sucedió y se logró en este proceso. Lo propusimos de esta forma, ya que si bien, tensionar las formas académicas de mostrar a las personas los procesos investigativos, es de gran importancia para que esto salga de las estructuras, para que se sigan abriendo los espacios de participación para las niñas, niños y jóvenes, con quienes tenemos la oportunidad de pensar más allá de los problemas de investigación, un mundo real para apañarnos y acompañarnos en medio de las dificultades en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como intentamos poner aquellos aprendizajes y experiencias vividas en la siguiente creación que fue construyéndose gracias a ellos y ellas.

<https://issuu.com/catalinalond/docs/peridicodesarmandocotidianidadconmanosartesan>

Este camino de pensar en una educación por la sexualidad infantil es largo, e individualmente como maestra en formación, el proceso dejó una intencionalidad para la cotidianidad en los espacios educativos: salir de las lógicas y miradas adultas sobre las relaciones de poder con las infancias en la práctica docente. Como CINJUDESCO me formó en la educación comunitaria durante tanto tiempo, creo que es posible hacer tejidos que construyan otras realidades y por esto, mis apuestas individuales me llevan a las colectivas o ¿tal vez las colectivas llevan a las individuales? Lo que sí aprendí fue que aquello que sucedió queda abierto y es una invitación a seguir proponiendo, transgrediendo

y posibilitando espacios seguros, de intimidad, de exploración de los placeres de aprender y enseñar. En ese sentido, este trabajo es una apertura para seguir trabajando y respondiéndonos aquellas preguntas que nos hacemos en medio de la práctica docente:

¿Cómo generar espacios educativos que se sientan seguros y disloquen las normas que imponen los sistemas de dominación? ¿Cómo la educación comunitaria aporta en el campo de la educación sexual? ¿Cómo pensamos en la educación comunitaria a las infancias desde una perspectiva ética y política? ¿Cómo desestabilizar nuestra práctica docente poniendo la sexualidad como centro?

BIBLIOGRAFÍA

Bustelo, E. (2007) EL RECREO DE LA INFANCIA. Argumentos para otro comienzo.

Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Corporación Vínculos y Tejido Juvenil Rafael Uribe Uribe. (2020). Jugar siempre: Los

niños y Jóvenes de Rafael Uribe Uribe no le copiamos a la guerra, le jalamos a la

paz. Informe a la Comisión 'para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y

No Repetición. No publicado.

Fe y Alegría. (1999). Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y

la prevención de problemas psicosociales.

flores, v. (2013) Interrupciones. Ensayos de una poética activista. Escritura, política,

educación. Editora La Mondonga Dark.

flores, v. (2017) Extrañar nuestra imaginación educativa: apuntes para una pedagogía

cuir/antinormativa.

flores, v. (2018) Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer.

Pedagogías transgresoras II. Ediciones Bocavulvaria, Santa Fé.

flores, v. (2018) Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación. *Estudios*

Del ISHiR, 8(21)

flores, v. (2019) Diásporas de la ESI. Escritos Heréticos.

Frigerio, G. (2008) La división de las infancias. La máquina de etiquetar.

García, M. (2024) Educación Sexual con Arte. Educación Sexual entre jóvenes.

hooks, b. (2021) Enseñar a trasgredir. La educación como práctica de la libertad.

CAPITAN SWING.

Magistris, G. y Morales, S. (2023) Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces. Editorial Chirimbote. Libro digital, PDF - (Niñez en movimiento)

Morales, S. y Gómez, Y. Proyecto pedagógico: las experiencias artísticas como parte fundamental del desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas del grado transición del Colegio Aquileo Parra IED. UPN.

Perdomo, C. y Rodríguez, I. (2022) Educación sexual integral y formación de docentes. Un acercamiento comparativo entre el PESCC en Colombia y el PNESE en Argentina. UPN.

Pezántes, M. (2016) El juego en los procesos de aprendizaje. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA N°1. (p. 52)

Redondo, P. (2015) Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones.

Redondo, P. (2016). La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>

Redondo, P. (2003) Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. PAIDÓS.

Scharagrodsky, P. (Comp.) (2021). Educación por la desobediencia sexo-genérica. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. (Encuentros). En Memoria Académica.

Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5080/pm.5080.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional. (2023). Lineamientos de práctica Licenciatura en Educación Comunitaria.

Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Línea de investigación. Recuperado de <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-comunitaria/lineas-de-investigacion-5/>

UNESCO. (s.f). Guía práctica Educación Integral en Sexualidad. ¿Qué es la educación integral en sexualidad? Recuperado de: <https://csetoolkit.unesco.org/es/toolkit/el-caso/que-es-la-educacion-integral-en-sexualidad>

UNESCO. (2023). ¿Por qué es importante la educación integral en sexualidad? Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-educacion-integral-en-sexualidad>

UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia.

Zanguña, R. (2023, Septiembre) Comunicación Personal. [Entrevista]