



**Educación Sexual Integral en primera infancia:  
un enfoque necesario para la organización social del cuidado\***

**Comprehensive Sexual Education in Early Childhood:  
a necessary approach for the social organization of care**

**Educação Sexual Abrangente na primeira infância:  
uma abordagem necessária para a organização social do cuidado**

Mery Rodríguez-Parra\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-6042-1005>

Paula Guerra-Zamora\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-8180-3101>

Daniela Figueroa-Moya\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-2118-9159>

Johana Contreras-Contreras\*\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-6081-0476>

Ximena Poblete-Nuñez\*\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-8604-1473>

---

\* Investigación financiada por ANID mediante Fondecyt de Iniciación N° 11230353. El presente artículo fue revisado para garantizar la corrección lingüística en idioma español.

\*\* Universidad de Las Américas. Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: <mrodriguezp@udla.cl>.

\*\*\* Universidad Católica Silva Henríquez. Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: <pguerra@ucsh.cl>.

\*\*\*\* Universidad Finis Terrae. Doctora en Educación por el Institute of Education, University College London. E-mail: <dfigueroa@ufinis.cl>.

\*\*\*\*\* Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Sociología por la Université de Bordeaux. E-mail: <jtcontre@uc.cl>.

\*\*\*\*\* Universidad Andrés Bello. Doctora en Educación por el Institute of Education, University College London. E-mail: <xpoblete@unab.cl>.

**Resumen:** Se analiza la Educación Sexual Integral en educación inicial como un enfoque esencial para el bienestar de las infancias y el cuidado. Examina cómo se integran la enseñanza y el ejercicio del cuidado en las prácticas cotidianas de educadoras y técnicas. Metodológicamente, usa un enfoque cualitativo y etnográfico, recogiendo datos a través de entrevistas en profundidad y observación participante en seis centros educativos de tres regiones de Chile. Se realizaron 30 entrevistas y 72 observaciones, analizando los datos mediante ejes temáticos, combinando codificación deductiva e inductiva. Los resultados revelan que las profesionales integran aspectos de la ESI para abordar el cuidado, incluyendo la perspectiva de derechos, autocuidado, límites e intimidad; el cuidado del cuerpo, afectividad, vínculos y expresión de emociones. Se concluye que la ESI desde la primera infancia es una oportunidad para transformar la organización social del cuidado y promover una sociedad más inclusiva, respetuosa y equitativa.

**Palabras clave:** Cuidado. Educación Inicial. Educación sexual integral.

**Abstract:** This study examines Comprehensive Sexual Education (CSE) in early childhood education as an essential approach for the well-being of children and care. It explores how teaching and the practice of care are integrated into the daily routines of educators and assistant. Methodologically, it employs a qualitative and ethnographic approach, collecting data through in-depth interviews and participant observation in six educational centres across three regions of Chile. A total of 30 interviews and 72 observations were conducted, with data analysed through thematic axes, combining both deductive and inductive coding. The results reveal that participants incorporate aspects of CSE to address care, including the perspective of rights, self-care, boundaries, and intimacy; the care of the body, affectivity, relationships, and the expression of emotions. It concludes that CSE from early childhood presents an opportunity to transform the social organisation of care and promote a more inclusive, respectful, and equitable society.

**Keywords:** Care. Early Childhood Education. Comprehensive Sexual Education.

**Resumo:** Se analisa a Educação Sexual Integral na educação infantil como uma abordagem essencial para o bem-estar das crianças e o cuidado. Examina como o ensino e o exercício do cuidado são integrados nas práticas cotidianas de educadoras e técnicas. Metodologicamente, utiliza uma abordagem qualitativa e etnográfica, coletando dados por meio de entrevistas em profundidade e observação participante em seis centros educacionais de três regiões do Chile. Foram realizadas 30 entrevistas e 72 observações, analisando os dados por meio de eixos temáticos, combinando codificação dedutiva e indutiva. Os resultados revelam que as profissionais integram aspectos da ESI para abordar o cuidado, incluindo a perspectiva de direitos, autocuidado, limites e intimidade; o cuidado do corpo, afetividade, vínculos e expressão de emoções. Conclui-se que a ESI desde a primeira infância é uma oportunidade para transformar a organização social do cuidado e promover uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e equitativa.

**Palavras-chave:** Cuidado. Educação Infantil. Educação Sexual Integral.

## Introducción

El cuidado ha cobrado importancia en la agenda pública en los últimos años y, si bien, prevalece una noción utilitaria que lo entiende como una labor necesaria para el cumplimiento de las actividades productivas, el enfoque de la ética del cuidado ha planteado una conceptualización opuesta, es decir, que “el fin de la vida económica es sostener el cuidado y no a la inversa” (Tronto, 2013, pp. 39). Adicionalmente, la ética del cuidado alerta sobre la necesidad de incluir una perspectiva de género que cuestione la concepción del cuidado como una disposición natural de las mujeres y una tarea de baja complejidad (Lanford et al., 2017, Guerra et al, 2024). Por el contrario, el cuidado se concibe como una tarea compleja que comporta aspectos subjetivos y posee un carácter intrínsecamente político (Puig de la Bellacasa, 2017).

Existe, por ende, la necesidad de investigar las formas que adquiere el cuidado en las sociedades contemporáneas, problematizando las visiones tradicionales que perpetúan las inequidades de género. Este artículo aborda esta problemática analizando cómo se ejerce y enseña el cuidado en la educación parvularia (EP), uno de los espacios laborales más feminizados en la sociedad al cual se delega institucionalmente el cuidado de la infancia. En particular, este artículo

analiza qué aspectos de la educación sexual integral (ESI) permiten abordar el cuidado en este nivel educativo.

## Educación Parvularia en Chile: brindando y enseñando el cuidado

La EP en Chile se ha consolidado como una etapa educativa esencial para el desarrollo integral de las infancias (Peralta, 2015)<sup>1</sup>. Las Bases Curriculares (Subsecretaría de Educación parvularia, 2018), que establecen los lineamientos para la enseñanza en este nivel, promueven conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a las infancias desenvolverse en su entorno familiar y social. Además, reconocen a las niñez como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, subrayan la importancia de la vinculación con la familia y la comunidad y propician la colaboración entre el hogar y la institución educativa.

El concepto de cuidado ha sido objeto de debate en la EP, especialmente en relación con la profesionalización de las educadoras y el equilibrio entre el cuidado emocional y la enseñanza formal (Adlerstein y Rodríguez, 2018). En un contexto de presiones hacia la escolarización temprana, los equipos pedagógicos deben validar constantemente su rol profesional en una sociedad que las minimiza y concibe su acción pedagógica como una extensión natural de la maternidad (Poblete, 2020). En particular, la imagen de la buena educadora les exige proveer, “con amor”, el cuidado y soporte emocional a las infancias, sus familias y compañeras de trabajo (Viviani, 2016).

El cuidado en la EP no se limita a la supervisión física de las infancias, incluye aspectos como el apoyo emocional, el desarrollo de vínculos seguros y la provisión de un entorno que promueva el bienestar y el desarrollo integral. Esto requiere una preparación profesional que, pese a las mejoras de la formación inicial y continua de las educadoras, aún resulta insuficiente (Godoy y Obregón, 2024). Las políticas de acceso y equidad en la EP en Chile tienden a centrarse en la disponibilidad y accesibilidad de los servicios sin abordar adecuadamente la calidad del cuidado que se ofrece (Barco y Carrasco, 2020). En muchos centros educativos prevalece la preocupación por la asistencia y la continuidad familiar, desatendiendo las prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo emocional y social de las infancias. Adicionalmente, el ejercicio del cuidado a menudo es objeto de tensiones entre las expectativas de las familias, orientadas al cuidado y protección, y los objetivos educativos integrales establecidos por las políticas nacionales y promovidos por los centros educativos (Godoy y Obregón, 2024).

En este contexto, es crucial reconocer que la función de cuidado no es antagónica a la educativa y que, en la medida en que recae en instituciones de EP dirigidas casi exclusivamente por mujeres, constituye una oportunidad para transformar las concepciones familistas-maternalistas del cuidado (Vega y Gutiérrez, 2014), resaltando su carácter integral en la promoción del bienestar y el aprendizaje de las infancias (Godoy y Obregon, 2024). De hecho, el Informe sobre el Bienestar de la niñez en Chile (Observatorio de la Niñez, 2024) establece que la EP de calidad es aquella estable, sensible y receptiva ante las necesidades de las infancias, siendo el cuidado un aspecto crucial para su aprendizaje, desarrollo y bienestar.

---

<sup>1</sup> La EP en Chile se estructura en tres niveles etarios: sala cuna (0-2 años); nivel medio (2- 4 años), y transición (4- 6 años). El servicio es ofrecido por distintas instituciones, tales como, jardines públicos, privados, particulares subvencionados por el Estado y, el nivel de transición también se provee en establecimientos educacionales regulares.

## **Educación Sexual Integral y cuidado en la Educación Parvularia**

Si bien, en este nivel educación y cuidado se consideran indisociables y su integración es crucial para asegurar la calidad de los programas (Richardson. 2022), la valoración social de estas dimensiones es desigual. Mientras los procesos pedagógicos han ido cobrando creciente importancia, el rol del cuidado se ha desvalorizado, circunscribiéndose a actividades asistencialistas desvinculadas de la dimensión pedagógica (Sims, 2014). Esta tendencia amenaza con debilitar la disposición ético-afectiva de las educadoras al momento de atender a las infancias en la cotidianidad (Peralta. 2015).

En este escenario, la ESI se vuelve clave para visibilizar la relevancia del cuidado en el bienestar desde la primera infancia y para cuestionar las relaciones sociales y de ciudadanía enmarcadas en la división sexual del trabajo (Flores y Tena, 2014). La ESI, a diferencia de la educación sexual en el paradigma biológico-reproductivo, es una propuesta amplia que invita a repensar las relaciones humanas, el cuidado, la salud y derechos sexuales y reproductivos, junto con el desarrollo de habilidades que favorezcan el autocuidado (Keogh et al., 2020). Incorpora en su constructo ejes fundamentales, tales como, Derechos Humanos, relaciones interpersonales saludables, emociones, afectividad, igualdad de género, no discriminación, violencia de género, abuso sexual, matrimonio forzado, mutilación/ablación genital femenina, entre otros (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh et al., 2020; UNESCO, 2018). Adicionalmente, la ESI se plantea como una herramienta transformadora de los dispositivos de poder cis heteropatriarcal que impone un orden sexista y jerárquico en el sistema escolar (Morgade, 2022).

Los jardines infantiles son espacios privilegiados para promover la ESI desde el aprendizaje de las relaciones con otras personas y conocimiento de sí mismas, siendo fundamentales para aprender a relacionarse con semejantes y diferentes (Rodríguez et al., 2024). La ESI en primera infancia, se convierte, entonces en una oportunidad para construir mundos más habitables y posicionar el cuidado como una actividad compleja y política.

Pese a estos beneficios constatados de la ESI (O'Brien et al., 2021; UNESCO 2018), la literatura ha evidenciado los desafíos que supone para el profesorado en distintos países, particularmente la falta de conocimientos y habilidades, incomodidad e incluso temor de la reacción de las autoridades y familias (Keogh et al., 2020; O'Brien et al, 2021; Walker et al., 2020; Contreras y Rodríguez, 2023). De este modo, la investigación sobre la implementación de la ESI es fundamental para evidenciar las dificultades que enfrentan quienes la proveen, comprendiendo sus orígenes e identificando las posibles áreas de desarrollo, tanto en la práctica en los centros escolares educativos como en la política educativa.

En definitiva, problematizar el cuidado desde la ESI en primera infancia supone reflexionar sobre las representaciones y las prácticas pedagógicas vinculadas a las relaciones entre los géneros, el ejercicio de derechos, la valoración de la afectividad y la diversidad, el cuidado del cuerpo y la salud de las infancias. Por esta razón, la pregunta central de este trabajo es ¿Cómo ejercen la labor de cuidado y cómo la enseñan educadoras y técnicas de EP en Chile? Más específicamente, se indaga en qué medida las profesionales integran los ejes de la ESI referidos al cuidado en sus concepciones y prácticas educativas.

## **Metodología**

Desde una metodología cualitativa, esta investigación busca comprender las experiencias que emergen desde el mundo simbólico de educadoras y técnicas de EP y que les permiten dar sentido a sus prácticas culturales (Creswell y Poth, 2017). En la medida en que se indaga sobre el

rol de la ESI en la organización social del cuidado desde la perspectiva de las profesionales, este trabajo tiene una intencionalidad interpretativa/comprendensiva. Específicamente, se utiliza la etnografía como enfoque, método y texto; es decir, se comprenden los fenómenos sociales y culturales desde las actorías, se accede al problema a través de diferentes estrategias de recolección de información y se describe en profundidad la problemática estudiada (Guber, 2001).

Para recolectar información se realizaron entrevistas en profundidad, entrevistas conversacionales y observación participante. En las primeras se usó una pauta validada por juicio de expertos y compuesta por dimensiones que contienen los diferentes ejes de la ESI. En las otras dos estrategias se establecieron como foco de observación los ejes de la ESI y las bases curriculares de EP. Las entrevistas se aplicaron a 14 educadoras y 16 técnicas en EP, que ejercen en seis centros educativos distribuidos en tres regiones de Chile. La observación participante logró que el equipo de investigación pudiera ser una parte no intrusiva de la escena, usando estrategias que corresponden a reglas cotidianas de la interacción social por un extenso periodo (Assael y Valdivia, 2018). Como resultado, se obtuvo una "descripción densa" que aprehende los marcos de interpretación desde los cuales las actorías clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido (Geertz, 1973; Creswell y Poth, 2017).

Los resultados que se presentan en este artículo corresponden a la primera fase (2023) de una investigación que se extiende por tres años. Se incluyen 30 entrevistas y 72 observaciones (12 días) en cada centro educativo estudiado. La selección de los casos, se realizó mediante un muestreo intencionado (Schreier, 2018) que combinó criterios de variabilidad de características y accesibilidad a los centros educativos. En primer lugar, se escogieron tres regiones del país (Metropolitana, Valparaíso y Ñuble) debido a su mayor oferta en los niveles de educación inicial y a su cercanía geográfica para asegurar la extensión del periodo de observación. En cada región, se presentó el proyecto a las direcciones de educación de las comunas y se realizó una invitación abierta a quienes administran los centros educativos. Posteriormente, se realizaron reuniones para presentar el proyecto a las directoras y educadoras incluyendo en la muestra a los centros que aceptaron participar, los cuales entregan exclusivamente educación a infancias menores de 6 años (Tabla 1).

En cada centro, se invitó a las educadoras y técnicas que trabajaran en niveles medios y de transición (2-6 años) por cuanto era necesario que las relaciones sociales observadas estuvieran mediadas por el lenguaje verbal. Las educadoras y técnicas participantes trabajan en dupla, son todas mujeres y presentan diversidad en términos de edades, años de experiencia y formación inicial.

Para resguardar las condiciones éticas de la investigación las participantes firmaron consentimientos y asentimientos, incluyendo a las familias, quienes dieron su autorización para observar las interacciones del equipo pedagógico con las infancias. En estos documentos se asegura voluntariedad en la participación, confidencialidad y anonimato de los datos, por lo que en el texto se utilizan seudónimos para identificar a las participantes. Los distintos protocolos empleados fueron aprobados por el comité de ética de la Universidad de Las Américas.

**Tabla 1 - Características de la muestra**

Región	Comuna	Centros Educativos	Dependencia	Educadoras	Técnicas
Metropolitana	Maipú	1	Municipal	6	10
Valparaíso	Quillota	4	Municipal	5	5
Ñuble	Cobquecura	1	Municipal	3	1
Total		6		14	16

**Fuente:** Elaboración propia.

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo en varias etapas, distinguiendo el tipo de material. Primero, se analizaron las entrevistas y posteriormente los diarios de campo. En ambos casos se aplicó análisis temático (Clarke y Braun, 2017) incluyendo un proceso iterativo entre codificación deductiva e inductiva. Inicialmente, se establecieron macro categorías a partir de los marcos teóricos que sustentan la ESI y los ejes que la componen. Luego, se procedió a una codificación inductiva del y, posteriormente, se avanzó a niveles superiores de abstracción y deducción en el establecimiento de categorías conceptuales (Miles et al, 2020). En las entrevistas se codificaron los extractos del discurso transcritos y en los cuadernos de campo, las escenas o viñetas descritas por el equipo etnográfico, utilizando los mismos códigos iniciales. Para resguardar la calidad del proceso y la credibilidad de los resultados, la codificación se realizó en equipo y contempló la triangulación por investigadoras (Flick, 2018; Korstjens y Moser, 2018). Finalmente, los hallazgos se organizaron en cuatro temas que se describen en los resultados.

## Resultados

Para abordar la pregunta sobre cómo ejercen la labor de cuidado y cómo la enseñan educadoras y técnicas de EP se identificaron cuatro aproximaciones asociadas a los ejes de la ESI en las participantes en esta investigación: 1) La noción de cuidado en el marco de derechos de las infancias; 2) La enseñanza del autocuidado, límites e intimidad; c) la preocupación por el cuidado del cuerpo; 4) El cuidado desde la afectividad, los vínculos y la expresión de emociones.

### *Cuidados en el marco de derechos de las infancias*

Un elemento que aparece de forma reiterada en las entrevistas y observaciones es la perspectiva de derechos de las infancias en el cuidado, manifestada en el énfasis en promover la seguridad, comodidad y el respeto de sus derechos. Esto se traduce en prácticas que expresan principios del orden social orientado al cuidado, por ejemplo, el respeto y la confianza en la relación entre las personas:

se sientan seguros, cómodos, felices. Y que los respetemos por su nombre, por su nacionalidad, por todo (...) nos ha tocado duro también cómo vienen (...) también apoyamos a las familias, les brindamos espacio para que ellos también puedan confiar en nosotros (EP5<sup>2</sup>).

Este enfoque de derechos es abordado igualmente con las familias, de modo de educar e informar sobre los derechos y cuidados de la infancia y el rol de las personas responsables de las niñeces. Las participantes detallan diversas experiencias al respecto:

le explicamos cada uno de los derechos para que lo tengan en cuenta, en la puerta afuera de mi sala tengo algunas cosas que los papás deberían hacer. ¿Qué debemos hacer en la casa?, bañarme, cortarme las uñas. Cosas como muy puntuales que a veces se ven vulneradas, entonces igual lo tratamos verbalmente, pero también que esté ahí en la forma pictográfica es importante (EP3).

Las entrevistadas describen situaciones puntuales en donde un derecho podría ser vulnerado y plantean acciones y reflexiones para abordarlas. Por ejemplo, en el caso de infancias migrantes, se aborda desde una articulación entre el respeto, en tanto principio fundante de la relación vincular, y el derecho a ser reconocidas desde su nacionalidad.

---

<sup>2</sup> Se usará EP para entrevistas a educadoras de párvulos, TP para entrevistas a técnicas y J para observaciones de jardines, por ejemplo, J2Q quiere decir jardín 2, Ciudad Quillota.

En las etnografías se constató la utilización de la perspectiva de derechos con una intencionalidad pedagógica en la consideración de la interculturalidad, promoviendo el conocimiento y respeto por quienes provienen de otros países, lo que se refleja en algunas escenas:

Los niños y niñas desayunan sentados en sus puestos, ante la negativa de tomar leche de algunos/as, Constanza (técnica) interviene con uno de los niños: “La mamá dijo que la leche sí, el pan no, porque comiste arepa en la mañana”, -“¿Qué es arepa?” pregunta un niño-, “lo que pasa es que la mamá y él son venezolanos y ellos comen arepas, es como un pan pero de maíz”(J5M)

Una situación similar se observa cuando una educadora explica las diferencias en los colores de piel de las personas desde el reconocimiento de la diversidad en el marco de derechos.

Mientras pintaban un niño dijo, “tía quiero color piel”, a lo que Coni (técnica) contesta “yo no sé cuál es el color piel porque mi piel es distinta a la tuya y a la del Álvaro (...) el otro día quedamos en que no había color piel (...) ¿con cuál vas a pintar?(J5M)

Desde este enfoque de cuidado también se abordan situaciones graves de vulneración a los derechos de las infancias en su entorno familiar y comunitario, de los cuales los centros de EP son testigos. En estos casos, ellos asumen un rol activo, estableciendo redes de colaboración y apoyo material a las familias. Sin embargo, estas situaciones suponen tensiones para los equipos educativos, particularmente, entre su compromiso con el cuidado de las infancias y la autonomía de las familias que, desde el marco legal, tienen el derecho prioritario de cuidar.

Tuve una experiencia con una chiquitita que se fue, ella venía muy vulnerada en todos sus derechos, la última vez tuve que tomar acciones que no quería porque yo sentía que ella estaba más segura acá que en su casa. Entonces tuvimos que acercarnos a las redes de apoyo y pedir ayuda, pero la mamá a los dos días se la llevó (EP5).

Durante las etnografías también se observa el ejercicio del rol de protección de parte de los equipos frente a la vulneración de derechos de las infancias:

Técnicas dan de comer mientras comentan con la educadora su intención de que uno de los niños almuerce en el jardín para que se quede toda la jornada. Me comentan: “este es de esos niños que es mejor que esté aquí que en la casa”(J5M)

Hay un reconocimiento de la necesidad de abordar las vulneraciones de derechos desde un trabajo articulado con las infancias y sus familias. Estas situaciones se gestionan sistémicamente, incluyendo redes comunitarias, visitas domiciliarias y el establecimiento de vínculos amorosos con las infancias. Además, se trabaja con las familias, promoviendo formas no violentas de vincularse con sus hijos/as. Estos abordajes presentan desafíos para las educadoras, ya que deben estar especialmente atentas a señales menos visibles de maltrato o vulneración de niñeces:

en temas de maltrato es un tema súper delicado, porque aquí se reciben muchos niños que vienen de esas situaciones. Se trabaja con mucha delicadeza porque tengo niños que tienen 2 años, y tú sabes que esa niña es golpeada. Entonces se trabaja con mucho cuidado porque si bien uno tiene ojo con esa familia, mientras tú no ves nada real... Hay familias que son muy inteligentes y nunca hay moretón, nunca hay nada tan evidente, tú sabes que pasa y a ese niño, si bien tú le enseñas que no debe pasar, sigue siendo su realidad (EP12).

### *Autocuidado, límites e intimidad*

Una segunda categoría que emerge de los datos es la comprensión y enseñanza del autocuidado personal y el establecimiento de límites en situaciones de intimidad. Las educadoras consideran que en la primera infancia se debe “tratar de resguardar lo privado, la integridad, el

cuidado propio, como de este templo que te decía yo” (EP4). Se debe educar, entonces, para aprender a establecer límites, lo que supone “la empatía, la aceptación y el respeto hacia tu propio cuerpo y el respeto que debes exigir desde un tercero para tu cuerpo” (TP2)

De forma frecuente se evoca el resguardo de los espacios privados, por ejemplo en el baño, debido a que las profesionales deben apoyar a las infancias en tareas de higiene personal. Las entrevistadas aprovechan estas instancias para educar sobre el carácter íntimo de las partes del cuerpo:

“¡tía, límpiame tú”!. “No te puedo limpiar porque estas son tus partes íntimas. Nadie te puede limpiar, tú tienes que hacerlo solo”. Entonces, por ejemplo, si hizo caquita, se limpian solos con toallita húmeda. Entonces “tomen, yo le puedo dar toallitas o papel, pero usted se limpia”. Entonces, de poquito ya lo tiene súper instalado. Que nadie, las tías no le puedan tocar nada. Que la tía solo facilita el papel y ellos se limpian (TP15).

Además, se evidencia una actitud proactiva en consultar a las niñeces sus preferencias y resguardar sus decisiones con respecto de su intimidad. Las profesionales tienen conciencia de lo relevante que es el consentimiento y el respeto de las decisiones autónomas de las infancias.

...el año pasado había dos niños que no entraban al baño si había otra persona, se aguantaban hacer pipí porque no querían entrar. Entonces le preguntamos: ¿Quieres entrar?, ¿Quieres que te acompañe?, ¿Te prendo la luz?, ¿Te espero en la puerta? o a veces yo: “voy a estar aquí al lado tuyos, pero me voy a dar vuelta. No te voy a estar mirando”. También tiene que ver con la observación, ir notando señales porque muchas veces tampoco verbalizan que les incomoda algo (EP2).

Si bien, se expresan con mayor frecuencia situaciones asociadas a la higiene y el resguardo del espacio íntimo, se evocan algunas de carácter sexual-genital, que las educadoras abordan dirigiendo la atención hacia las conductas adecuadas para cada contexto y la importancia de consultar las dudas con las personas adultas.

Me pasó una vez un caso en el que entró una tía al baño y había dos niños con los pantalones abajo, tenían 4 a 5 años. Y un niño más me dice: “tía, es que el Patrick me dijo que le chupara el pene”. Entonces yo le digo: “Patrick, pero ¿Qué pasó?, el baño es para venir a hacer pipí o hacer caca no para estar conversando y si tienes alguna duda de tu cuerpo o del compañero tienes que preguntar”. Y tuvimos que llamar a los papás. Pero era más que nada una frase que el niño había escuchado (EP14).

Algunas entrevistadas aprovechan situaciones de esta naturaleza para educar en la prevención del abuso sexual, en los nombres de las partes del cuerpo y en establecer límites del propio cuerpo y del de otras personas.

También se aborda mucho el tema de nombrar las partes del cuerpo por su nombre. Porque lo encontramos muy importante, sobre todo en el tema de la prevención del abuso en los niños (...) tengo niños que me dicen, ¡uy, el potito!, seguramente porque su mamá pasa por el lado y le dice, ¡oh, mi cochita!. Yo digo: ¡no, es de mi parte íntima, no me la tienes que tocar!, está bien, yo te puedo dar un abrazo si túquieres expresar cariño, pero esa no es forma de expresar cariño hacia otra persona (EP8).

En general, se aprecia un discurso que vincula la relevancia de establecer límites explícitos como un elemento pedagógico transversal en el trabajo de las profesionales. Esto es especialmente evidente cuando se busca prevenir situaciones de maltrato o abuso infantil enfatizando en el reconocimiento emocional tanto en sus relaciones interpersonales como en el autoconocimiento.

O no van a saber decir: “¡no!, mira la verdad no me gustó cómo me trataste”. Entonces ahí ¿qué pasa?, que ya vienen las situaciones de abuso, de violencia, de gritos y abusos mayores. Entonces el saber reconocer cómo yo me siento me va a dar el pie para yo

poder poner límite a la otra persona o para poder permitir qué es lo que realmente me gusta, que me diste la mano, me gusta esa sonrisa, me gusta lo que me dijiste, me hizo sentir bien, me hizo sentir cómodo (EP8)

Por último, se evidencian prácticas orientadas a transmitir la importancia de resguardar los límites corporales entre pares, incluso en situaciones que pueden ser vistas como afectuosas, pero que igualmente invaden el espacio personal.

Por ejemplo, yo tengo un niño que es muy cariñoso, le gusta andar abrazando, pero son esos abrazos apretados, como casi te ahoga. Entonces a él le tienes que estar explicando todo el rato, Así como: “no Antonio, si él no quiere, tú tienes que respetar su espacio y es no” (TP7)

Desde las observaciones se representan con claridad lo recientemente expuesto:

“No me toques el trasero, ya conversamos eso” –dice educadora a Paz.

- “No puedes tocarlo porque es su parte íntima” -dice otra niña.

- “Claro, ya hablamos de eso”- educadora.

- ¿Tía, se acuerda cuando me salieron granos en mi parte íntima? -agrega una tercera niña-

- “Sí” -dice con discreción- “cuando tuviste alergia”.

Luego voltea hacia Paz, toca su cabeza “eso ya lo conversamos, pero lo vamos a reforzar” (J5M)

Las educadoras también evocan cómo enfrentan situaciones de exploración sexual, por ejemplo, explicando la noción de “partes del cuerpo íntimas”, asociadas a acciones que requieren un contexto de intimidad. Se explica el respeto al cuerpo personal y ajeno, sin sexualizar ni castigar, sino reconociendo que las actividades de exploración sexual son comunes a esa edad, pero requieren de una consideración del contexto en donde se realizan:

el tema de los límites corporales, porque a esta edad empieza el tema de la exploración. Entonces tuvimos instancias en que niños tocaron partes de los compañeros, ¿qué hace uno? Les dice: “bueno, mira, estas partes son íntimas, solamente las puedes tocar tú, tienes que sentirte cómodo con esto”. Y la otra niña me decía: “¿pero por qué, si a mí me gusta que me toque?”. Yo le decía: “pero este es tu cuerpo y tu cuerpo es un templo, hay que respetarlo. Está bien si tú te sientes cómoda, pero esto no es una instancia para eso” (EP8).

Desde las observaciones también se evidencia la idea de intimidad,

un niño se me acerca diciendo: “tía él Maximiliano me metió la mano en mi pompis”, su rostro se aprecia angustiado y le cuesta verbalizar lo sucedido por lo que repite muchas veces algunas palabras, contestó diciendo: “vamos a decirle a la tía”, mientras lo acerco a su técnica. El niño repite lo anteriormente dicho a la técnica y ella dice: “Maximiliano ven para acá, cuéntame que pasó, no tienes que meter la mano porque son las partes íntimas de él, pídale disculpas y dígale que no volverá a pasar”. Maximiliano pide disculpas y la técnica se retira.(J5M).

### *Cuidado del Cuerpo*

En las participantes del estudio destaca la corporeidad como un elemento ineludible en la educación sexual. La vinculan con aspectos físico-biológicos y la abordan cotidianamente en sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva de cuidados. Consideran que las infancias necesitan conocer su cuerpo para resguardarlo ante inminentes vulneraciones y deben integrar acciones

específicas de cuidado del cuerpo en su vida cotidiana. Las Bases Curriculares de la EP incluyen el cuidado del cuerpo a través del núcleo de “corporalidad y movimiento”, donde se establece la importancia de generar rutinas saludables para el descanso, alimentación, ejercicio físico y juego; algunas de cuales son constatadas en las entrevistas:

“¿Quién tiene sueño?” Ya, pero, “¿Tienes ganas de hacer algo? ¿Te quieres acostar?, porque si te quieres acostar yo te traigo una cama y te acuestas”, algunas veces me han dicho que “sí” y se acuestan. Otras veces me han dicho, “no, yo hoy amanecí con energía, quiero bailar” (EP9)

En la misma línea, existen momentos dentro de la rutina para garantizar la alimentación adecuada de las infancias, con especial preocupación por la malnutrición infantil, por cuanto los centros educativos disponen de las condiciones materiales para garantizar una alimentación saludable.

La Educadora ofrece leche del desayuno, no insiste ante la negativa, excepto aquellos que no han tomado en casa “un poquito, aunque sea, usted no tomó en la casa” (J5M).

Una de las adultas es gentil con el niño al que no le gustan las zanahorias y le da solo fideos, sin obligarlo. (J5M).

Los hábitos higiénicos como parte del cuidado del cuerpo constituyen otro aspecto clave en la rutina. Al respecto, las adultas verbalizan el cuidado como algo que las niñezes deben efectuar durante el día, sin intervención de otras personas más allá de una indicación.

Es súper importante cuando practicamos los hábitos higiénicos, enseñar las técnicas para hacer las cosas, como lavarse las manos, ¿por qué es importante lavarse las manos cuando vamos al baño?, ¿cuáles son los pasos que tenemos que seguir? ¿Cómo nos vamos a limpiar? ¿Por qué es importante que nos limpiemos después de ir al baño? (EP2)

Desde las observaciones aparecen escenas al respecto,

Los niños y niñas entran juntos a lavar sus dientes, lo hacen en la medida que van terminando sus almuerzos, personal supervisa y brinda ayuda para alcanzar los utensilios necesarios. (J5M).

### *Cuidado desde la afectividad, los vínculos y la expresión de emociones*

Educadoras y técnicas señalan la necesidad de abordar el cuidado desde la dimensión afectiva, considerando el cuidado como un vínculo amoroso, centrado en el afecto y la contención. Con este fin se enseña tanto el reconocimiento y expresión de las emociones como la asertividad en las relaciones interpersonales.

tratamos de conocer a cada uno de los niños. Reconocer sus emociones también. Cada vez que le pasa algo, aprendemos a conocerlos y captamos cuando hay algo que no coincide habitualmente en su estado de ánimo. Tratamos de que ellos nos hablen de lo que sienten. (TP6)

Las educadoras acceden a la dimensión socioemocional de las infancias mediante múltiples formas de indagación adaptadas a sus características personales:

A veces hacemos dibujos libres y ellos nos cuentan lo que hay en esos dibujos. O también nosotras a veces nos sentamos en un círculo y empezamos a conversar qué hicieron el fin de semana. O bien una de las tías se acerca cuando uno ve que un niño tiene una emoción diferente y le empezamos a decir ¿qué te pasa?, tratamos, a través del juego, ir preguntando para saber qué en realidad pasa. (TP6).

Los registros etnográficos también constatan prácticas centradas en la afectividad, revelando el uso de un vocabulario amoroso y gestos de cariño hacia las infancias. Sin embargo, pese a mantener una actitud cercana, las adultas procuran no tener contacto físico con las niñezes, excepto en ocasiones puntuales.

La técnica utiliza un lenguaje verbal cariñoso “mi amor” y besa en la mejilla a uno de los niños que se encuentra a su lado (...) las infancias se acercan al equipo en diversas ocasiones para pedir ayuda o mostrar algo, sin embargo, se conserva una distancia entre los cuerpos. Las adultas no los tocan, solo se observa una oportunidad en la que un niño apoyó su cabeza en el pecho de la educadora a lo que esta respondió posando su mano sobre la cabeza del niño, el contacto fue breve (J5M).

Esta forma de vincularse se observa en situaciones que requieren la contención emocional, donde la adulta explica las circunstancias de forma amable, propiciando la autorregulación de las infancias y demostrando una preocupación especial por acompañar a quienes demandan un cuidado adicional: “tener el tiempo para el niño, para contenerlo cuando llora, cuando le pasa algo, porque uno se da cuenta, conoce a su niño y sabe cuándo pasa algo en la casa...” (EP3).

Por último, en el aula se aborda el cuidado desde la afectividad mediante la enseñanza del reconocimiento y la distinción de las emociones, reflexionando con respecto del tipo de emociones que predominan en determinadas situaciones.

O sea, claro, porque si yo no sé reconocer cuando estoy contento, triste, enojado, cuando me siento cómodo con la otra persona, ¿qué va a pasar? Que después cuando mis niños sean adolescentes no van a saber frenar una situación que para ellos no es cómoda (EP8).

## Discusión

Este artículo presentó una investigación cualitativa-etnográfica dirigida a comprender la manera en la cual educadoras y técnicas de párvulo de centros educativos chilenos ejercen y enseñan el cuidado desde la ESI. Se identificaron cuatro aproximaciones: 1) el cuidado en el marco de derechos de las infancias; 2) la enseñanza del autocuidado, límites e intimidad; c) la preocupación por el cuidado del cuerpo; 4) el cuidado desde la afectividad, los vínculos y la expresión de emociones. Estos resultados evidencian la existencia de prácticas y concepciones asociadas a los ejes de la ESI en los centros educativos estudiados, las cuales demuestran que, desde los primeros años, es posible educar en el cuidado propio y de las otras personas, abarcando sus dimensiones política, biológica, afectiva y relacional. De este modo, las profesionales orientan su quehacer hacia una pedagogía saludable, abordando el cuidado desde una perspectiva orientada al aprendizaje que propicia la vivencia de conexión y enraizamiento con la vida, la naturaleza, con las demás personas y con la identidad (Castillo et al., 2015).

La ESI permite abordar el cuidado desde la sociología de las relaciones de género, por cuanto este enfoque subyace a sus ejes fundamentales, cuestionando los roles y estereotipos de género que perpetúan las inequidades en nuestras sociedades. Adicionalmente, los estudios políticos conciben el cuidado como una vía para repensar la ciudadanía, lo que desde la ESI es fundamental para la educación en los derechos y la valoración de la diversidad (Vega y Gutiérrez, 2014). En este sentido, prácticas evidenciadas en esta investigación, tales como, enseñar a cuidar y cuidarse, a respetar los espacios propios y de otras personas, establecer límites y expresar las emociones, constituyen una oportunidad para la transformación de la organización social del cuidado que permita promover el bienestar social.

Uno de los aportes de la ESI que destaca en los resultados de este trabajo, es la educación en el establecimiento de límites físico-afectivos y la importancia del consentimiento. Estos dos

componentes son fundamentales para la construcción de relaciones sociales respetuosas, saludables y bien tratantes. Al mismo tiempo, manifiestan el reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos, lo que a futuro les permitirá enfrentar situaciones asimétricas y disponer de herramientas para actuar y evitar la vulneración de sus derechos. Estos aprendizajes serán determinantes, por ejemplo, para la prevención de abusos sexuales, como una forma de autocuidado y de cuidado de otredades. Adicionalmente, el enfoque de derechos en el cuidado valora las voces de las infancias y convierte las aulas en espacios de escucha, intercambio de saberes y experiencias (Baez y Sardi, 2024).

El enfoque de derechos es priorizado en el marco curricular de EP que privilegia la realización de derechos de las infancias por sobre el énfasis en la satisfacción de necesidades básicas (Subsecretaría de EP, 2018). En esta investigación fue posible observar el ejercicio del cuidado en el marco de los derechos de parte de las profesionales, tanto en situaciones cotidianas donde validan la voz de las infancias o buscan su consentimiento activo, como en casos de vulneración de derechos. En estos últimos, el rol de las adultas es más activo, aunque existe el riesgo de incurrir en prácticas asistencialistas que requieren reflexión por parte de los equipos educativos.

Se aprecia, así, una convergencia entre el enfoque de derechos de la ESI y el currículo nacional de EP. Probablemente por esta razón, un hallazgo relevante de este trabajo es que la enseñanza del cuidado en EP no siempre es reconocida formalmente como parte de la ESI, sin embargo, a través de actividades que promueven el respeto mutuo, la autonomía, y la expresión emocional, los equipos implementan los principios de la ESI sin necesariamente etiquetarlos como tales. Esto releva un aspecto a considerar en la política y práctica educativa, a saber, que el cuidado, tal como se aborda en la ESI, no constituye una acción educativa adicional, sino un aspecto intrínseco de la labor educativa cotidiana orientada al desarrollo integral de las infancias (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Vega y Gutiérrez, 2014). El cuidado desde la ESI no se presenta únicamente a través de planes y currículos, sino que emerge espontáneamente en las interacciones cotidianas entre las educadoras, las técnicas y las niñeces. Esta dimensión relacional y ético-afectiva del cuidado, que incluye tanto las disposiciones emocionales como las acciones concretas (Flores y Tena, 2014), se evidencia en situaciones diarias observadas en este estudio, como la enseñanza del respeto al cuerpo, la gestión de conflictos entre pares, y la promoción de la autoexpresión y el autocuidado. Estas prácticas, aunque no siempre formalizadas, son fundamentales para la construcción de un entorno seguro para las infancias (Vega y Gutiérrez, 2014).

La perspectiva de género de la ESI favorece una educación que cuestiona la organización social del cuidado basada en la división sexual del trabajo y lo concibe como una responsabilidad social colectiva que involucra al Estado, las familias y las comunidades. En este sentido, la ESI fomenta la sostenibilidad del cuidado proponiendo un modelo más equitativo y participativo, que responde a las necesidades humanas básicas y contribuye al bienestar general de la sociedad (Tronto, 2013).

Por último, este trabajo no está exento de limitaciones, particularmente asociadas al método etnográfico. Por ejemplo, la imposibilidad de generalización, la exigencia de tiempos y recursos para la inmersión en los centros educativos, el acceso a las participantes y el gran volumen de material para el análisis. No obstante, fue posible superar las dificultades del trabajo de campo y lograr descripciones de casos detalladas resguardando criterios éticos y de rigor de la investigación cualitativa (Korstjens y Moser, 2018; Mertens, 2018). Sin duda será necesario continuar la investigación de esta problemática, diversificando las fuentes y contextos para aumentar la comprensión del fenómeno y propender a las transformaciones sociales y las políticas públicas que reconozcan el valor del cuidado como un derecho y una necesidad compartida (Vega y Gutiérrez, 2014).

## Referencias

- Adlerstein, C., & Rodríguez, P. (2018). La educación Parvularia en Chile. In I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 103–131). Ediciones UC.
- Assael, J., & Valdivia, A. (2018). *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Editorial Universitaria.
- Baez, J., & Sardi, V. (2024). *Pedagogías Feministas: Propuestas para imaginar y sentir las aulas*. Paidós.
- Barco, B., & Carrasco, A. (2020). Access and equity policies in early childhood education: The case of Chile. *Early Years*, 40(4–5), 399–414. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1742097>
- Castillo, I., Castillo, R., Flores, L., & Miranda, G. (2015). La ética del cuidado en la Pedagogía Saludable. *Revista Educación de Costa Rica*, 39(1), 1–11. (O DOI NÃO ESTÁ FUNCIONANDO, POR ISSO RETIREI)
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Creswell, J., & Poth, Ch. (2017). *Qualitative In-quiry and Research Design. Choosing among five approaches*. Sage.
- Contreras, J., & Rodríguez, M. (2023). Educación sexual, familia y escuela: Una aproximación desde las representaciones sociales de docentes chilenos. *Perfiles Educativos*, 45(181), 41–60. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60736>
- Flick, U. (2018). Triangulation in data collection. In U. Flick (Ed.), *The sage handbook of qualitative data collection* (pp. 527–544). Sage Publications.
- Flores, R., & Teno, O. (2014). Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: Un tejido en tensión. *Iconos - Revista de Ciencias Sociales*, 18(50), 27–42. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1426>
- Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, 215–222. [\(NÃO TEM NÚMERO\)](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002)
- Godoy, C., & Obregón, J. (2024). Educación Parvularia en Chile: Identificando avances, tensiones y desafíos desde la implementación de políticas públicas. *Revista Saberes Educativos*, (13), 1–26. [\(NÃO TEM VOLUME\)](https://doi.org/10.5354/2452-5014.2024.75458)
- Guerra, P., Poblete, X., Rodríguez, M., & Figueroa, D. (2024). Caring leadership in early childhood education in Chile: Tensions from a highly gendered context. *School Leadership & Management*, 44(2), 102–119. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2317787>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Basic Books.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>

- Keogh, S., Leong, E., Motta, A., Estelle, S., Monzón, A., & Amo-Adjei, J. (2020). Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low- and middle-income countries. *Sex Education*, 21(4), 432–449. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- Lanford, R., Richardson, B., Albanese, P., Bezanson, K., Pentice, S., & White, J. (2017). Caring about care: Reasserting care as integral to early childhood education and care practice. Politics and policies in Canada. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 311–322. <https://doi.org/10.1177/2043610617747978>
- Mertens, D. (2018). Ethics of Qualitative Data Collection. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 33–48). Sage Publications.
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Morgade, G. (2022). *ESI y formación docente: Mariposas Mirabal: Experiencias en foco*. Homo Sapiens Ediciones.
- Observatorio Niñez. (2024). Primer Informe Nacional del Bienestar de la Niñez. Fundación Colunga. <https://bit.ly/4d2vrll>
- O'Brien, H., Hendriks, J., & Burns, S. (2021). Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: A systematic literature review. *Sex Education*, 21(3), 284–303. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Peralta, V. (2015). Early childhood education and public care policies in Chile: A historical perspective to analyze the present. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5, 17–27. <http://dx.doi.org/10.1007/2288-6729-5-1-17> (NÃO TEM NÚMERO)
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Poblete, X. (2020). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072–1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Richardson, B. (2022). Commodification and care: An exploration of workforces' experiences of care in private and public childcare systems from a feminist political theory of care perspective. *Critical Social Policy*, 42(1), 107–128. <https://doi.org/10.1177/0261018321998934>
- Rodríguez, M., Guerra, P., Contreras, J., & Uribe, P. (2024). Educación en género en primera infancia: Representaciones y abordaje pedagógico de educadoras chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 72–94. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17036> (NÃO TEM VOLUME)
- Sims, M. (2014). Is the care–education dichotomy behind us?: Should it be?. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 4–11. <https://doi.org/10.1177/183693911403900402>
- Schreier, M. (2018). Sampling and generalization. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 84–98). Sage Publications.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile. <https://bit.ly/3XyJB9P>.
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press.

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

Vega, C., & Gutiérrez, E. (2014). Nuevas aproximaciones a la organización social del cuidado en debates latinoamericanos. *Iconos – Revista de Ciencias Sociales*, 18(3), 9–36. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1425>

Viviani, M. (2016). Creating dialogues: Exploring the ‘Good Early Childhood Educator’ in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/1463949115627906>

Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D., & Boyle, J. (2020). Teachers’ perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: A systematic review of qualitative studies. *Sex Education*, 21(6), 627–644. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>

Recibido: 13/02/2025

Versión corregida recibida: 29/08/2025

Aceptado: 03/09/2025

Publicado online: 16/09/2025