

2011

Licenciatura en Pedagogía Infantil



# ¿QUÉ DICEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE LA SEXUALIDAD?

REPRESENTACIONES CONTEMPORÁNEAS SOBRE LA SEXUALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 5 Y LOS 9 AÑOS: EN EL CASO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AMÉRICA, SECCIÓN VEINTE DE JULIO Y LA FUNDACIÓN JARDÍN DE AMOR.

# **¿QUÉ DICEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE LA SEXUALIDAD?**

**REPRESENTACIONES CONTEMPORÁNEAS SOBRE LA SEXUALIDAD EN NIÑOS  
Y NIÑAS ENTRE LOS 5 Y LOS 9 AÑOS: EN EL CASO DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA AMÉRICA, SECCIÓN VEINTE DE JULIO Y LA FUNDACIÓN JARDÍN  
DE AMOR**

---

## **PROYECTO PEDAGÓGICO INVESTIGATIVO**

**Nora María Higueta Bedoya  
Luisa Fernanda Martínez Fernández  
Everlydes Mosquera Palacios  
Norman Hernando Pérez Rivera  
Natalia Vásquez Salinas  
Estudiantes**

**Sofía Fernández Fuente  
Asesora**

**Grupo de Investigación que avala el proyecto:  
CONVERSACIONES ENTRE PEDAGOGÍA Y PSICOANÁLISIS**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
MEDELLÍN  
2011**

## RESUMEN DEL PROYECTO INVESTIGATIVO

El proyecto que se presenta a continuación, surge como una respuesta a la problemática actual de las expresiones y manifestaciones sexuales tempranas de los niños y las niñas que se encuentran en edades entre 5 y 9 años, que dan cuenta de la presencia de saberes y prácticas sexuales explícitas, propias de otros momentos de la vida diferentes a la niñez. Esto se hace problemático, en tanto dicha población no cuenta con los recursos psíquicos necesarios para tramitar este tipo de vivencias, y por tanto, pueden generarse riesgos en cuanto al presente y futuro de sus vínculos sociales, de sus relaciones con el saber y con la vida en general.

Como maestros y maestras en formación no podemos dejar de lado las problemáticas que acaecen a la infancia y, en consecuencia, el acceso de los menores a un saber sexual a “destiempo” también hace parte de nuestro interés. Esto nos lleva a preguntarnos sobre las representaciones que los niños y las niñas están construyendo frente a la sexualidad en la actualidad, lo cual implica darles la palabra y escucharlos, pues generalmente han sido otros los que han hablado por ellos, y pocas veces se les ha dado la atención suficiente a lo que perciben, sienten y tramitan por sí mismos.

De otro lado, al hacer énfasis en la *Latencia*, es decir, en el tiempo lógico comprendido entre los 5 y 11 años, se tiene en cuenta la importancia de este período, dado que es en este momento de la vida cuando se construyen los diques psíquicos,

como la vergüenza, la moral y el asco, contra los excesos sexuales, lo cual es determinante para el vínculo social.

Con base en lo anterior, se lleva a cabo el presente proyecto investigativo en dos agencias de la ciudad, a saber, La Institución Educativa (I.E) América, sección Veinte de Julio y La Fundación Jardín de Amor, con niños y niñas que se encuentran entre las edades mencionadas, teniendo como objetivo central la comprensión de algunas de sus representaciones en torno a la sexualidad.

Puede decirse que el proyecto se inscribe en un enfoque investigativo cualitativo, con un enfoque metodológico hermenéutico, el cual busca la contextualización de la práctica social para llegar a su interpretación y comprensión. Se emplea asimismo el estudio de casos grupal que intenta abordar un fenómeno social partiendo de lo particular de los sujetos para posteriormente visualizar lo común a los grupos humanos. Puede agregarse que está orientada por el modelo de análisis del discurso, cuya finalidad es indagar por la significación que tiene lo dicho por los sujetos implicados en la investigación, característica especial del presente proyecto, dada la relevancia que se da a la palabra de los niños y niñas. Por lo anterior se emplea la estrategia del taller reflexivo, que es un espacio donde se trabaja desde lo individual hacia lo grupal y viceversa, y como en este prima la expresión de las ideas, opiniones, preguntas, conocimientos, entre otros, se configura en un dispositivo de palabra y escucha, que permitió evidenciar algunas de las elaboraciones de los y las niñas en relación a la sexualidad.

Algunos de los hallazgos a los cuales fue posible llegar es que la latencia es un momento donde los y las niñas se están preguntando por lo que significa ser niño y niña y por extensión, por el ser hombre y el ser mujer. Es en esa medida que están en la búsqueda de significantes que les permitan, no solo llegar a la construcción de lo que implican tales posiciones subjetivas, sino además como un medio de identificación, es decir; de adoptar e incorporar rasgos que les posibiliten asumirse y reafirmarse en una u otra posición ya sea masculina o femenina.

Es en esa medida que en los capítulos desarrollados se abordan algunos de los significantes que atribuyen a la sexualidad sobre el ser hombre y el ser mujer, el cuerpo, el encuentro sexual. Finalmente, estas construcciones se entrelazan con la manera en que los y las niñas se vinculan entre sí, y con las implicaciones que tales manifestaciones tienen para el lazo social.

Palabras claves: *Sexualidad, periodo de latencia, representaciones, identificación, ser hombre, ser mujer, encuentro sexual, cuerpo.*

## ÍNDICE

1	DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO .....	1
1.1	Planteamiento del Problema .....	1
1.1.1	<i>Sobre los antecedentes teóricos</i> .....	2
1.1.2	<i>Sobre los antecedentes históricos</i> .....	9
1.1.3	<i>Pregunta de investigación</i> .....	11
1.1.3.1	<i>A modo de contextualización</i> .....	12
2	OBJETIVOS DEL PROYECTO .....	14
2.1	Objetivo general .....	14
2.2	Objetivos específicos.....	14
3	REFERENTES TEÓRICOS .....	15
3.1	Sobre la sexualidad humana .....	15
3.2	Sobre la sexualidad infantil, adulta y el periodo de la latencia .....	17
3.3	Sobre la representación .....	21
4	METODOLOGÍA PROPUESTA .....	24
4.1	Momentos metodológicos.....	30
5	HALLAZGOS .....	33
5.1	La pregunta fundamental.....	34
5.1.1	<i>Ser hombre y ser mujer</i> .....	40
5.1.2	<i>Diferentes.... ¿cómo?</i> .....	42
5.1.2.1	<i>Diferentes físicamente</i> .....	42

5.1.2.2	<i>Diferentes preferencias</i> .....	43
5.1.2.3	<i>Diversos roles</i> .....	44
5.1.2.4	<i>Distintos comportamientos</i> .....	46
5.1.3	<i>¿Cómo se identifican?</i> .....	47
5.1.3.1	<i>Por parte de las niñas</i> .....	49
5.1.3.2	<i>Por parte de los niños</i> .....	52
5.2	<i>¿Qué dicen los niños y las niñas sobre la sexualidad?</i> .....	53
5.2.1	<i>La sexualidad: “A mí me suena a ser sexy”</i> .....	55
5.2.1.1	<i>¿Qué dicen, hacen, y comunican los y las niñas con respecto a su cuerpo?</i> .....	56
5.2.1.2	<i>Representación y relación en torno al cuerpo del otro</i> .....	58
5.2.1.3	<i>Influencia de los ideales transmitidos cultural y socialmente sobre las representaciones del cuerpo</i> .....	60
5.2.2	<i>La sexualidad: “Es el chiqui chiqui”</i> .....	62
5.2.2.1	<i>¿Entre quiénes se puede dar el encuentro sexual?</i> .....	63
5.2.2.2	<i>Finalidad del encuentro sexual</i> .....	67
5.2.2.3	<i>Genitalidad</i> .....	67
5.2.2.4	<i>Prostitución y Pornografía</i> .....	68
5.2.2.5	<i>Retorno a las teorías infantiles</i> ... ..	69
5.2.3	<i>La sexualidad: “es un animal que acaba con todo”</i> .....	70

5.2.4	<i>La sexualidad: “es amor, es algo bonito entre un hombre y una mujer” ....</i>	71
5.2.4.1	<i>Rostro de rechazo.....</i>	72
5.2.4.2	<i>Rostro de aceptación .....</i>	76
5.2.4.3	<i>¿Qué hay detrás de estas dos caras?.....</i>	78
5.3	<i>La latencia a favor de la cultura.....</i>	79
6	<b>REFLEXIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	83
6.1	<i>Los niños y las niñas como sujetos de palabra.....</i>	84
6.2	<i>Los maestros y maestras investigadores, desde una actitud de escucha .</i>	86
7	<b>CONCLUSIONES .....</b>	89
8	<b>RECOMENDACIONES.....</b>	92
9	<b>REFERENCIAS .....</b>	93



# 1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

## 1.1 Planteamiento del Problema

La investigación que se presenta a continuación surgió del interés de un grupo de estudiantes del programa de Pedagogía Infantil que, en el recorrido realizado por diversos contextos en los que desarrollaron sus prácticas pedagógicas, observaron y escucharon con inquietud y preocupación *expresiones y manifestaciones sexuales en niños y niñas que indicaban una dimensión de exceso o desborde*. No se trató de una mirada moralizante o que juzgaba con horror la presencia de la dimensión sexual, sino que interrogaba el hecho de que ciertas actuaciones daban cuenta de la presencia de saberes sobre la sexualidad propias de otros momentos de la vida -según la tradición cultural-, como la adolescencia y la adultez, lo cual condujo a indagar por lo que conlleva a que los niños y niñas tengan este tipo de expresiones y manifestaciones.

Cabe mencionar que para algunos entes gubernamentales, las *manifestaciones y expresiones sexuales de niños y niñas* también se vuelven una preocupación en tanto conllevan a otro tipo de problemáticas tales como embarazos tempranos, enfermedades de transmisión sexual, promiscuidad, mortandad, inequidad, entre otras circunstancias, como efectos del *desborde o anticipación* de la sexualidad en la niñez, vivencias que al no ser entendidas por el sujeto, no puede elaborarlas, dado el exceso de excitación que éstas le producen, quedando como una impronta a ser tramitada a través de la palabra,

es decir, hay una imposibilidad para traducirlas en imágenes verbales (Fernández, 2009)

Estos comportamientos sexuales se han hecho tan evidentes que han sido preocupación de varios autores, quienes han explicado algunas de las razones por las cuales se presenta esta situación, las cuales serán abordados como antecedentes teóricos e históricos.

### **1.1.1 Sobre los antecedentes teóricos**

En general, se observa que los antecedentes teóricos señalan que los niños y niñas vienen manifestando, cada vez más temprano, características de la sexualidad adulta, debido a saberes a destiempo que recogen de diferentes fuentes.

Kaeser (2002) expresa que los conocimientos y representaciones que poseen los niños y niñas de la sexualidad en la contemporaneidad, son consecuencia del entorno cargado de mensajes de alto contenido sexual, sin el compromiso afectivo de las relaciones. Estas cantidades excesivas de estímulos sexuales, particularmente durante los primeros años, pueden resultar confusas e incomprensibles, posibilitando que se adopten conductas negativas.

Respecto a las manifestaciones tempranas de la sexualidad, se encuentra un estudio realizado en la ciudad de Medellín por Cuartas, Moncada y Villa (2009) en el que se indaga por el papel que juega la televisión en la construcción de las

representaciones sociales frente a la sexualidad que han elaborado niños y niñas entre los 7 y 11 años en esta ciudad. De allí, se concluye que hay diferencias en las representaciones construidas de acuerdo al género. A partir de las recomendaciones de este trabajo, se destaca la necesidad de implementar propuestas psicopedagógicas que hagan frente al escaso acompañamiento en la construcción de las representaciones sexuales. Allí mismo se sugiere:

*Emprender investigaciones en el área de la sexualidad para esta etapa de la vida, ya que con éstas se podrían ejecutar intervenciones desde muy temprana edad, pues es de anotar que desde la infancia se configuran las bases, las representaciones y por ende acciones de la vida adulta. (Cuartas et. al, 2009, p. 121)*

Por otro lado, Ayala (2007) menciona que esta situación genera cambios sociales que contribuyen a que los asuntos privados se asuman como hechos públicos, de incontrovertible importancia para el devenir de la sociedad, entre estos la sexualidad. Frente esta última se menciona que va adquiriendo el estatuto de mercancía, pues no sólo se le otorga un nuevo carácter (bien de uso), sino que como concepto sufre un proceso de empobrecimiento que, al parecer, es irreversible.

Esto se debe a que los medios de comunicación van adquiriendo una mayor influencia en los hogares, en los cuales se encuentra un refugio ante los riesgos generados en los espacios públicos, convirtiéndose de esta forma, a los niños y las niñas, en consumidores de la oferta cultural televisiva local, nacional e internacional, lo que se da, en muchos casos, sin el acompañamiento de los padres o sin el control de

ellos, provocando una apropiación de contenidos y una reproducción de ciertas conductas sin ser conscientes de su significado, lo que deja planteada la inquietud sobre la posición que asume el sujeto ante la información que recibe de su medio.

Para ejemplificar lo anterior, se expone un fragmento tomado del artículo “*Sexualidad Precoz Y Embarazo Adolescente, Algunos Riesgos*”, publicado por el periódico El Tiempo del 4 de julio de 2009:

*El sociólogo Francisco Tamayo asegura que hay factores que influyen en este despertar temprano de la sexualidad. Uno de ellos, los medios de comunicación. “En televisión, Internet y en las revistas se muestra la sexualidad de forma abierta. Por eso es tan común que las niñas comiencen a experimentarla desde los 11 o 12 años, incluso desde antes” (Josmoj, 2009, p. 17).*

También la música y algunos bailes contemporáneos vienen siendo señalados por cuanto se cree, tienden a empujar a prácticas sexuales desde edades cada vez más tempranas. Esta inquietud se presentó en febrero de 2010, en donde los medios de comunicación presentaron una situación ocurrida en un colegio Distrital al sur de Bogotá, en la cual un grupo de estudiantes realizaron un baile denominado el “choque”, caracterizado por una serie de movimientos con alto contenido erótico que alarmó a los padres y a la comunidad educativa en general, dejando abierta una polémica sobre las consecuencias de tales manifestaciones, asunto que está sin discutirse y resolverse.

Cabe mencionar que en la construcción de las representaciones de la sexualidad influyen otras fuentes, como los padres, la escuela y los pares, quienes tienen un rol ya sea en la aclaración, omisión o provisión de todo lo que implica esta dimensión.

Al respecto, Kaeser (2002) y Bodnard, Tovar y Arias (1999), señalan que la falta o insuficiencia de comunicación entre padres e hijos sobre la sexualidad, agrava la situación. Afirman que cuando hay una buena comunicación familiar los niños y niñas son menos propensos a tener relaciones sexuales prematuras, embarazos y enfermedades de transmisión sexual, dado que los padres brindan un sentido a las informaciones a las que están expuestos a partir de los medios de comunicación y sus pares, frente a lo cual se hace necesario reflexionar sobre qué implica una adecuada comunicación con los hijos, y qué logra comunicarse para protegerlos de ese tipo de fenómenos.

De igual forma, frente a la relación entre pares, Palacio (2002) menciona que cuando los niños y las niñas pasan la etapa autoerótica necesitan, por medio de los juegos, entre sus semejantes, responder a sus curiosidades y deseos de conocimiento. Sin embargo, estos juegos pueden representar riesgos y peligros cuando involucran un otro que posee una intencionalidad distinta al sentido o contenido infantil. Puede pasar que los menores muestren deseos de juegos con carácter sexual, pero lo hacen por curiosidad o simple afecto, de ningún modo se puede pensar que su finalidad es el encuentro sexual, lo que dejaría planteada la inquietud sobre cómo se piensa una intencionalidad referida al contenido infantil, y en adición, cómo se está entendiendo al niño.

Mesa (2002) señala que la seducción y el ubicar al niño o niña que se encuentra en la latencia, como objeto de goce, contribuyen a introducir saberes sexuales a destiempo, lo cual provoca que sean inducidos a toda clase de extralimitaciones sexuales, dejando una fijación perversa en tanto que no pueden traducir en imágenes verbales lo sucedido, ya que los diques anímicos contra dichas extralimitaciones, es decir el asco, la vergüenza y la moral, aún no se han estructurado, por lo cual se hace necesario pensar en la manera como puede aportarse para favorecer la transformación de vivencias en imágenes verbales, por parte del sujeto.

Otro de los factores que se han propuesto como causante del desborde sexual es la información proporcionada por los proyectos de educación sexual. Sin embargo, frente a esto se encuentran diferentes posiciones.

Por un lado Ballester y Gil (2006) en su investigación, opinan que los desbordes sexuales en la infancia, y otros problemas relacionados, se deben a la falta de conocimientos sobre la sexualidad. Las investigadoras Smith y Alonzo (1996) están de acuerdo con lo anterior y además mencionan la carencia afectiva y económica del grupo familiar como factores contribuyentes a este hecho. Ambas investigaciones concluyen que una educación sexual desde edades tempranas, puede evitar los problemas que trae la desinformación sexual. Desde esta perspectiva, la escuela es una de las instituciones encargadas de transmitir cultura y formas de comportamiento aceptadas por la sociedad, pero puede ser también un espacio para poner en cuestión esos comportamientos. Por lo tanto, la información transmitida a los alumnos debe ser

adecuada, lo que tendría como efecto que los niños y niñas se sientan tranquilos en las cuestiones relacionadas con la propia sexualidad.

Por otro lado, Anchell (citado por el centro gnóstico Anael, 1986), y Mesa (2002) difieren de los presupuestos planteados por el Proyecto Nacional de Educación Sexual, PNES, pues consideran que estos programas de forma obligatoria y desde muy temprana edad, introducen conocimientos a destiempo que el niño no está preparado para elaborar psíquicamente, lo cual daría paso a la interrupción de la latencia. Así mismo, señalan que se generan problemas en el lazo social, en tanto hay una autorización para el goce, por fuera de toda ley y prohibición.

Otros autores como Uribe (1996) y Bernal (1999), han hecho revisiones críticas al PNES, y manifiestan que ha dejado de lado la pulsión, la cual es entendida como una tendencia del ser humano que tiene como fin último la satisfacción, que bien puede ser vivida de manera placentera o displacentera y, a su vez, señalan desde el psicoanálisis, que dicha pulsión no puede educarse. Al respecto, García (1996) citando a Freud, menciona que “la educación no interviene sobre la pulsión, sino sobre sus fines, y es así como logra coartarlos mediante la represión” (p. 28). Adicionalmente, Hernández (1999) considera que la sexualidad se trasmite más no se educa, anota además que el ser humano adquiere saberes frente a este tema gracias a unos contenidos que el padre y la madre le comunican a través de un deseo inconsciente en diferentes actos de la vida cotidiana.

Por su parte, Fernández (1996) señala que ahora el problema con la sexualidad no es sólo el de su satisfacción sino el de su regulación. Al respecto, se pregunta si el PNES conlleva a una exteriorización permisiva que induce a romper las barreras morales y afectivas que organizan la circulación de lo sexual en el ámbito social; y si se corre el riesgo de que el educador se meta en un asunto privado del sujeto, o que de alguna manera induzca a un rompimiento de regulaciones sociales. Por tanto, plantea que debe brindarse una educación estética que trascienda el mero aprendizaje de técnicas o la simple información enciclopédica, algo que se puede lograr a través de construcciones artísticas.

Así mismo, García (1996) menciona que para abordar la sexualidad, con los y las niñas, se puede trabajar desde el juego y el arte como maneras para sublimar la pulsión, para permitir la satisfacción de las tendencias sexuales que escapan a la regulación. No obstante, cuestiona si el sistema educativo colombiano está en condiciones de brindarle al alumno las propuestas sublimatorias propicias y si el maestro está preparado para acompañarlos en el proceso de gobernar el empuje pulsional que los habita.

Por último, se puede decir que para Guerrero (1999), es necesaria la realización de investigaciones que demuestren los efectos de la educación sexual impartida y las propuestas pedagógicas utilizadas, en tanto que tiene efectos en la formación del sujeto, aunque Mesa de Uribe (1996) es enfática en afirmar que el esclarecimiento sexual no le evita al sujeto que la vivencia de su sexualidad sea traumática.



### **1.1.2 Sobre los antecedentes históricos**

Se encontró que el abordaje sobre la sexualidad infantil ha tenido diferentes enfoques a lo largo de la historia. Según las educadoras Faccioli y Ribeiro (2003), en el siglo XVI no se hablaba de una sexualidad de niños, niñas y jóvenes, en cambio se privilegiaba el estudio del perfeccionamiento de la lengua y la educación para la vida. De igual manera, comentan que en el siglo XVIII la educación continuó sin tomarla como objeto de investigación, pues ésta aún no había sido interpretada como un problema. El sexo en la infancia no iba más allá de una diferencia anatómica.

Es a partir del siglo XIX que aparecen los primeros estudios sobre la sexualidad infantil, convirtiéndose en objeto de estudio para diferentes disciplinas del saber, gracias a los nuevos campos del conocimiento como la biología y las ciencias humanas. Estas investigaciones contribuyeron en definir las características propias de la infancia, generándose cambios en la manera de concebir a los niños y las niñas, siendo uno de los puntos centrales el control de la sexualidad, ya que ésta se consideraba como una patología. Así mismo, señalan que la sexualidad estuvo relegada al ámbito familiar, y que “los deseos de los niños pasaron a ser definidos por el adulto, que los expresaba en nombre de ellos”. (Faccioli y Ribeiro 2003, p. 71).

En este rastreo se encontró que a principios del siglo XX, Freud escribe los *Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad* (1905), obra que causó escándalo y controversias, en la medida en que proponía una mirada de la sexualidad infantil como

algo natural de los seres humanos. A partir de entonces, algunas áreas del conocimiento como la psicología, la biología, el psicoanálisis y la pedagogía se ocuparon, y se ocupan, de la infancia y de la sexualidad infantil buscando establecer concepciones que permitan comprenderla.

Es así que la sexualidad va tomando otras connotaciones y, por tanto, en la actualidad ha pasado de ser algo privado, a algo público, en tanto ha trascendido la esfera del hogar, no obstante, sigue siendo difícil determinar qué, cuándo, dónde y cómo se puede conversar sobre ésta.

A partir de este rastreo se observó que los estudios sobre la sexualidad han dejado de lado el período que comprende las edades entre los 5 y los 11 años, que desde el psicoanálisis es nombrado como *latencia*, situación que conlleva a que se realicen investigaciones que tomen en cuenta dicho tiempo lógico, dada su importancia en la construcción de los diques psíquicos, el asco, la vergüenza y la moral, que le ponen límite a tendencias pulsionales tales como el canibalismo, el incesto y la crueldad. Estos diques favorecen el vínculo y el lazo social (Freud, 2005).

Finalmente, y teniendo en cuenta lo anterior, puede aducirse que se dan algunas razones para explicar los factores que inciden fundamentalmente en las expresiones y manifestaciones sexuales de los niños y niñas, entre estos: información sobre la sexualidad adulta transmitida por los medios de comunicación, los pares, la familia y la escuela que les llegan a los y las niñas a destiempo y que no logran tramitar vía la

palabra, siendo sus actos desbordados los que dan cuenta del exceso de conocimientos sin elaborar.

Sin embargo, en estas investigaciones puede notarse que se hace énfasis en lo que los adultos -entendido como padres, maestros, pero también como científicos, sacerdotes, investigadores, entre otros-, concluyen e interpretan sobre las expresiones y manifestaciones sexuales de los niños y las niñas, dejándose de lado lo que estos pueden decir en torno a las construcciones que han realizado sobre su sexualidad, situación que, como se mencionó al inicio, impide que puedan re-significar esas vivencias y que se hagan responsables de sus actos. Al respecto, puede decirse que desde la teoría psicoanalítica se señala que todo ser humano, por ser sujeto deseante, debe asumir una responsabilidad ante lo que le acontece. Esta responsabilidad está relacionada con las elecciones que el sujeto realiza y de las cuales debe hacerse cargo. Para Gallo (1999), debido a esta responsabilidad, el sujeto se hace merecedor de la escucha.

### ***1.1.3 Pregunta de investigación***

Como equipo de investigación se observa la necesidad de estar atentos a los dichos y sucesos de la infancia y es por ello que se hace necesario abrir espacios para que algunos niños y niñas, que se encuentran atravesando el tiempo de la latencia, puedan poner en palabras aquello que sobre la sexualidad les inquieta. Con este fin, y llevándolo a un contexto específico, se da inicio a un proyecto pedagógico en dos

instituciones de la ciudad, la Fundación Jardín de Amor y la Institución Educativa (I.E.) América, sección Veinte de Julio, con el cual se busca responder a la siguiente pregunta:

**¿Cuáles son algunas de las representaciones contemporáneas sobre la sexualidad en niños y niñas entre los 5 y los 9 años, en el caso de la I.E América, sección Veinte de julio y la Fundación Jardín de Amor?**

#### ***1.1.3.1 A modo de contextualización***

Jardín de Amor es una fundación ubicada en el sector de Boston, en la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, desde septiembre del 2010. Allí habitan niños, niñas y adolescentes provenientes del sector de Niquitao, de la misma ciudad, contexto en el cual sus habitantes se encuentran en el exceso, pues confluyen plazas de expendio de drogas, alcoholismo, violencia intrafamiliar, explotación sexual infantil, prostitución y abusos de diversa índole hacia niños y mujeres, y donde la mayoría habita en casas con carácter de inquilinato.

La Fundación tiene seis años de creación y cuatro de estar legalmente constituida. En ésta se alberga a 32 niños y jóvenes entre los 3 y 16 años de edad, de los cuales 14 participan en el proyecto investigativo, por estar ubicados en un rango de edad entre los 5 y 9 años. Ellos pertenecen a estructuras familiares en su mayoría mono-parentales, y en otros casos de familia nuclear o reconstituida. Las madres y padres ejercen actividades económicas como trabajo doméstico, prostitución, ventas

informales, construcción, mecánica o se encuentran desempleados, o en situación de calle. Estas características del contexto ponen a los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, lo que conlleva a que sean acogidos por dicha institución.

La I.E. América, sección Veinte de Julio, se encuentra ubicada en la comuna 13 del sector San Javier, que a su vez está integrada por 22 barrios de estratos 1 y 2 en su mayoría. Sus habitantes provienen del campo y de diversos lugares de Antioquia, Córdoba y Chocó, quienes inicialmente formaron un poblamiento con carácter de invasión. Este sector ha sido caracterizado por altos niveles de abandono, exclusión social y violencia, acompañados por la ausencia de inversión y políticas públicas que mejoren las condiciones habitacionales, económicas, sociales, culturales, ambientales y de inclusión política y social. No obstante, la comunidad y las últimas administraciones municipales se han esforzado por articular este sector a la ciudad y por ello, han construido una infraestructura que permite evidenciar en la actualidad casas de adobe, viaductos, senderos, graderías y caminos, instituciones educativas, un parque-biblioteca, centros de salud y espacios dedicados al comercio (Instituto Popular de Capacitación, 2005). Sin embargo los problemas de violencia urbana aún continúan.

Los niños y niñas de la institución educativa, participantes en la investigación, provienen de barrios como las Independencias I, II y III, Nuevos Conquistadores y el Salado; y pertenecen en su mayoría a familias mono-parentales, en las cuales sus padres y madres laboran en servicios domésticos, textiles, ventas ambulantes, construcción, vigilancia y otros oficios informales. Por esta razón, muchos de los niños y niñas quedan al cuidado de otros familiares como abuelas o tíos y tías.

## **2 OBJETIVOS DEL PROYECTO**

### **2.1 Objetivo general**

Comprender algunas de las representaciones sobre la sexualidad que construyen niños y niñas entre los 5 y los 9 años: el caso de la I.E. América, sección Veinte de Julio y la Fundación Jardín de Amor, con el fin de incidir en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo con la infancia.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Indagar por algunas de las representaciones que los niños y niñas construyen en torno a la sexualidad: el cuerpo, el encuentro sexual, ser hombre y ser mujer, y el vínculo con el otro.
- Analizar los hallazgos obtenidos, con el fin de comprender las representaciones contemporáneas sobre la sexualidad en algunos niños y niñas.
- Formalizar, mediante una reflexión pedagógica, las implicaciones que conlleva la comprensión de las representaciones contemporáneas de la sexualidad en algunos niños y niñas, en las acciones educativas de los y las pedagogas infantiles.

### **3 REFERENTES TEÓRICOS**

Para el desarrollo de esta investigación, se hace necesario el abordaje de algunos conceptos centrales tomados desde el psicoanálisis, como la sexualidad humana, dentro de la cual se resaltan elementos como la identificación y el habitar un cuerpo. Así mismo, se retoma brevemente la diferenciación entre sexualidad infantil y adulta, haciendo énfasis en un momento lógico intermedio denominado como la latencia, período en el cual se ubican los niños y niñas sujetos de este proyecto investigativo. Finalmente, se hace alusión al concepto de representación, a partir de dos dimensiones: las representaciones sociales y las subjetivas, esta última construida teniendo como referencia la teoría del lenguaje enunciada por el psicoanálisis.

#### **3.1 Sobre la sexualidad humana**

Esta investigación toma como referencia el postulado de Tobón (s.f.), quien define la sexualidad humana como relación y afecto, placer y comunicación, sexo y procreación. Es la manera de ser en una determinada cultura, gracias a la interacción que se tiene con los otros, los cuales permiten la construcción de diferentes formas de ser hombre y ser mujer, de amar, de sentir placer y de vivir nuestro cuerpo y el de los demás, por tanto es un asunto privado, pero también cultural. Además, la sexualidad no es todo, pero si está presente en todo lo que hacemos, no se restringe al sexo, pero si está allí, es sensación y también palabra.

En este sentido, se retoma la sexualidad humana como algo apartado de lo natural, a partir de la relación del sujeto con el Otro<sup>1</sup> que lo humaniza y lo inscribe en el lenguaje, posibilitando así el paso de lo instintual a lo pulsional. De esta manera, y retomando a Freud (2005a), puede precisarse que la sexualidad tiene como meta o fin la satisfacción de la pulsión, que puede ser vivida de manera placentera o displacentera, entendiéndose el placer como el bienestar o gozo, y el displacer como el malestar o goce. En adición a lo anterior, Freud se refiere a que el organismo por sí solo no es suficiente para que emerja en el sujeto la pulsión sexual, no obstante, señala que el ser humano precisa de un cuerpo para ser y expresarse en el plano de la sexualidad. Este cuerpo emerge gracias al encuentro con el Otro, que según Lacan (1974), se inscribe en tres registros: lo real, lo simbólico y lo imaginario.

El registro real alude al legado genético y orgánico que posibilita la existencia y la recepción de estímulos. El registro imaginario se refiere a la re-presentación y valoración del cuerpo a nivel psíquico, que determinan la forma como los seres humanos lo perciben, permeado por unos ideales transmitidos por la cultura. Finalmente, el registro simbólico hace referencia a que el cuerpo es utilizado para enunciar lo que vivencia el ser, sus emociones, pensamientos, anhelos, entre otros, pero también es “utilizado por el psiquismo para decir lo silenciado, para gritar lo que no es pronunciado, lo reprimido, lo nunca dicho. Por tanto, se enferma el soma – el organismo – cuando lo psíquico no pasa por la verbalización” (Mejía s.f.).

---

<sup>1</sup> En este texto se comprende el Otro, con mayúscula, como el representante de la cultura, la ley, la norma y las figuras representativas para un sujeto, tales como la madre, el padre o la escuela. El otro con minúscula se refiere al semejante, al par con el cual se establece vínculo.



En ese mismo orden de ideas, se puede decir que cuando el niño nace lo hace inscrito a un sexo que hace que sea nombrado como hombre o mujer y es en la relación con el Otro que, mediante los procesos de identificación, construye su ser desde una posición masculina o femenina, anclada a una época y cultura que establece el deber ser para cada uno de los sexos. En palabras de Bernal (1999), esto implica que somos cultura desde el momento en que nacemos, dado que las palabras que escuchamos y lo que percibimos de los otros incide en la forma como actuamos. Al respecto, Freud (2005c) agrega que en la construcción de ser hombre y ser mujer se juegan tanto los ideales culturales, como los individuales.

### **3.2 Sobre la sexualidad infantil, adulta y el periodo de la latencia**

Según Freud (2005a) existe una diferenciación entre la sexualidad infantil y la adulta, y señala que en medio de estas dos se encuentra ubicado un momento lógico denominado por él como: el período de la latencia.

La sexualidad infantil, si bien es un asunto lógico, cronológicamente se puede ubicar entre los 0 y los 5 años. Frente a ésta, Freud (op. cit.) menciona que se caracteriza por la manifestación del autoerotismo como medio privilegiado para conseguir la satisfacción, mediante la estimulación de alguna parte del propio cuerpo. Así mismo, señala que la satisfacción es de carácter parcial, determinada por una forma de goce que se inscribe en el cuerpo de manera fragmentada, por zonas erógenas,

“entendidas como un sector de la piel o las mucosas en el que estimulaciones de cierta clase provocan una sensación placentera de determinada cualidad” (p. 116).

Otra de las características de la sexualidad infantil es que en el niño se presenta una disposición perversa polimorfa, es decir, que la pulsión tiene diferentes formas de satisfacerse, sin que aún medie la ley. Además, el niño goza pero no sabe para que le sirve eso que experimenta, sin saber que uno de los fines de la sexualidad es la reproducción, por tal razón, Nominé (2001 p. 41) afirma que “allí donde goza, no sabe”. Ese no saber, es lo que diferencia la sexualidad infantil de la sexualidad adulta.

En la sexualidad infantil, la elección de objeto amoroso es de carácter incestuoso en tanto se dirige a la madre y, posteriormente, cuando aparece el padre como referente de ley, el niño renuncia a dicho objeto y la niña ubica al padre como su nuevo objeto de amor, para luego desistir de éste al no ser satisfechas sus demandas.

Así mismo, el niño y la niña se abocan a la construcción de un saber que les permita dar cuenta de los problemas fundamentales sobre la sexualidad, a partir de tres preguntas relacionadas con el origen, la actividad sexual de los padres y la diferencia anatómica de los sexos (Mesa, 2002).

Finalmente, puede hablarse que la organización sexual sucumbe bajo el velo de la amnesia infantil, es decir, bajo el peso de la represión que se constituye en el inconsciente como un “no querer saber”, es por ello que, como señala Freud (ibídem), casi no se conservan recuerdos de los primeros años de vida.

En cuanto a la sexualidad adulta, Freud (ibídem) señala que se caracteriza por la elección de un objeto amoroso diferente a los primarios. Además, hay un saber sobre la satisfacción sexual, aunque olvida la que experimentó en su infancia, como efecto de la represión inicial. Esta sexualidad está regulada por la ley, la cual contribuye a que el sujeto afirme su posición sexuada de ser hombre o de ser mujer dentro de un contexto social y cultural.

Ahora bien, como se mencionó al inicio, entre la sexualidad infantil y la adulta, Freud (ibídem) determina un momento lógico denominado la latencia, ubicado en un período cronológico que va desde los 5 a los 11 años de edad. Se inicia después del complejo de Edipo, es decir, después de que el amor genital hacia la madre, y el odio a la imagen autoritaria paterna son rechazados al interior del inconsciente infantil. Según este autor, éste es un momento en el cual se erigen diques como la vergüenza, el asco y la moral, contra los excesos sexuales relacionados con el incesto, el canibalismo y la crueldad, pues van a estar al servicio de la represión, contribuyendo al ingreso del sujeto en la cultura y favoreciendo el vínculo social. Para la construcción de estos diques, Freud señala que el sujeto utiliza el mecanismo de la formación reactiva que hace que lo más deseado sea lo más temido, es decir, el niño y la niña tienen la tendencia de volver a un estado anterior caracterizado por la sensación de completud con su Otro materno, intención que se reviste de displacer, permitiendo que este mecanismo se active y se erijan los diques.

Otro mecanismo psíquico que está a favor de la represión en la latencia es la sublimación, cuyo principio es desviar el empuje pulsional hacia otros objetos

aceptados por la cultura relacionados con lo deportivo, lo artístico, lo literario, la recreación, entre otras. Autoras como Pachecho (2006), plantea que en la latencia hay un cese o adormecimiento de los impulsos sexuales, pero es necesario aclarar que la energía sexual no desaparece totalmente, sino que mediante la sublimación, es desviada hacia fines social y culturalmente aceptados.

En esta misma línea, Richard (1980) plantea que en esta fase aparece en el sujeto el deseo de crecer y al mismo tiempo el deseo de permanecer con los padres; es un momento en el que se privilegia el juego y, a la vez, emergen celos hacia los padres, miedos y angustias. Además, como plantean Benedek y Gerard (1967), se pueden presentar algunas patologías (síntomas que permanecen fijos) por una inadecuada adaptación al medio. Finalmente, en relación a las características de la latencia, Mesa (2002) afirma que la tarea última de ésta es contribuir a la instauración del superyó moral, al igual que generar las condiciones para que el sujeto pase a la adolescencia.

De igual forma, interesa resaltar que para Freud (ibídem) la latencia puede ser interrumpida, afectando negativamente al sujeto. La interrupción puede deberse al encuentro del niño con un goce sexual a destiempo, bien sea porque Otro-otro trata al niño como un objeto de goce para obtener una satisfacción, o por la maduración precoz de los órganos sexuales que pueden precipitar el encuentro temprano con la sexualidad adulta. Lo anterior genera en el sujeto el deseo de repetir, de manera inconsciente, el goce que vivenció de forma prematura, sin comprender el sentido de lo que hace y siente, al presentarse en la satisfacción de este goce polimorfo un excedente de excitación sexual que sobrepasa al sujeto, produciendo un exceso de displacer, que lo

deja con una disposición a la transgresión (Fernández, 2009), dado que el sujeto aún no cuenta con los recursos psíquicos necesarios para traducir estas impresiones en imágenes verbales.

Finalmente, según Benedek y Gerard (ibídem) se hace necesario generar espacios que les permitan, a los niños y niñas que se encuentran en el período de la latencia, la verbalización de aquello que les causa angustias, y donde puedan construir una posición diferente frente a aquello que les genera malestar.

### **3.3 Sobre la representación**

El concepto de representación ha sido abordado por efectos prácticos desde dos dimensiones, como construcción social y construcción subjetiva, las cuales son complementarias y se conjugan en el ser humano sin ser claros los límites de donde empiezan una y termina la otra.

Con respecto a la primera, Moskovici (1979) plantea que las representaciones poseen un carácter dinámico y son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Los sujetos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que construyen significados y teorías a partir de la realidad, dándose una vinculación directa entre lo subjetivo y lo social.

Como construcciones simbólicas, para Petracci y Kornblit (2007), se consolidan a través de procesos comunicacionales (es decir, en conversaciones, ya sea a través de palabras, gestos, medios masivos de comunicación, entre otros) que se van a materializar en las prácticas sociales, y mediante la atribución de un sentido particular, las representaciones adquieren independencia del objeto y se arraigan en las interacciones sociales.

Con respecto a la segunda, puede precisarse que las representaciones subjetivas se dan porque los contenidos construidos en el mundo social son internalizados por los sujetos durante los procesos de socialización, convirtiéndose en un marco de referencia para ser y expresarse subjetivamente, donde el sujeto actúa inconscientemente orientado por esas representaciones, que son algo así como “las lentes a través de las cuales miramos, nombramos y actuamos en el mundo social” (Frigerio y Diker, 2008, p. 47).

En concordancia con lo anterior, puede decirse que una representación es la elaboración que hace el sujeto de las diferentes experiencias, imágenes o palabras desde su propia subjetividad, es un proceso dinámico que emerge y constituye al sujeto a partir de la relación y el vínculo con el Otro por medio del lenguaje y la comunicación. La subjetividad hace referencia a la forma como los sujetos se apropian de los sentidos, las emociones, las significaciones, los valores éticos y morales que produce una determinada cultura, y la incidencia que estos tienen sobre sus acciones.

Para que un sujeto de cuenta de sus representaciones, se hace necesario acudir a la dimensión simbólica del lenguaje, es decir, al significante, que para Lacan (citado en Evans 1997, p.177) “son unidades básicas del lenguaje”: un fonema, una letra, un número, una frase, entre otros, que al articularse, es decir, al crear una cadena de significantes, producen significados. Estos últimos son, en consecuencia, “el efecto del juego de significantes” y, a la vez, una construcción que hacen los sujetos, lo cual implica que los significados o representaciones sobre la sexualidad y otros aspectos de la vida humana, aunque son elaboraciones sociales previas al nacimiento de cada uno, deben ser reconstruidos y reconfigurados atribuyéndoseles un nuevo sentido desde su propia subjetividad y vivencias, y desde el vínculo y el encuentro con el Otro-otro. Por ello es necesario preguntarles por la significación de lo que piensan y hacen, para que la lectura no se realice desde la subjetividad de quien interpreta, es decir, desde sus angustias, fantasías y sentires, sino desde lo que los niños y niñas han construido desde su propia subjetividad.

En esta medida, desde esta investigación se asume que los niños y niñas pueden, a través de sus múltiples significantes, dar cuenta de las representaciones que han construido, con respecto al cuerpo, el encuentro sexual, el ser hombre y ser mujer, y el vínculo con el otro, siendo indispensable abrir espacios de escucha que les permita expresar lo que piensan y sienten en relación a la sexualidad.

Por tanto, en esta investigación se partió de las representaciones o significados que han construido los niños, teniendo en cuenta que los aspectos reiterativos de éstas permiten entrever representaciones más generales que han construido desde lo social.

## 4 METODOLOGÍA PROPUESTA

Este proyecto se inscribe en el enfoque de investigación cualitativo, en tanto comprende la realidad como dinámica y diversa, y de ahí su interés por el significado de las acciones humanas y de la práctica social. Este enfoque, se orienta hacia el “descubrimiento” de los elementos que influyen en algo, que pueden ser el contexto, el conocimiento, los comportamientos de un grupo social, entre otros, para comprender los efectos que pueden presentarse (Martínez, 2004). Por eso, en el caso de la presente investigación, se dirige a identificar y comprender algunas de las representaciones sobre la sexualidad que construyen niños y niñas entre los 5 y los 9 años, con el fin de incidir en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo con ellos y ellas.

Adoptar este enfoque implica, en definitiva, no sólo un esfuerzo de comprensión, - entendido como la captación del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, y sus acciones; de la interpretación y el diálogo -, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas niños y niñas en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

El enfoque metodológico que se toma es el hermenéutico, dado que su característica principal es el trabajo interpretativo, que busca profundizar en las intenciones de las palabras y acciones de los actores sociales involucrados en



determinados fenómenos o prácticas. De esta forma, la hermenéutica implica una labor a través de la cual se busca comprender e interpretar elementos claves a la hora de analizar algunas de las representaciones que los niños y las niñas construyen en torno a la sexualidad: el cuerpo, el encuentro sexual, el ser hombre y el ser mujer, y el vínculo con el otro (Vasco, s.f, p.7).

El estudio de casos colectivo hace parte de las estrategias utilizadas en el desarrollo de la investigación y consiste, para Stake (citado en Barrio del Castillo, González, Padín, Peral y Sánchez, s.f. ), en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas, lo cual significa que hay una especial atención en cada sujeto participante de la investigación, en su experiencia, sus vivencias, conocimientos e ideas, para llegar a esclarecer el sentido de éstas, por ejemplo de algunas prácticas sociales. Es importante señalar además, que en el estudio de casos se hace el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que componen una realidad o fenómeno único y las relaciones entre ellas para formar un todo (Muñoz y Serván, citados en Barrio del Castillo, et. al., op. cit.). En este caso se escucha desde la subjetividad y particularidad a cada uno de los y las niñas, pero así mismo se llega a la generalidad, a descubrir aspectos que son comunes en las construcciones de las representaciones y manifestaciones que vienen elaborando.

Ahora bien, las técnicas usadas se enuncian de acuerdo al momento del proyecto. Así, para generar la información se utiliza la técnica del taller reflexivo, definido como una modalidad de trabajo grupal, caracterizado por ser un dispositivo de

palabra en el que se construyen grupalmente planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes sobre un tema subjetivo. De tal forma, se realizaron 50 talleres reflexivos con 17 niños y 22 niñas de la I.E. América, sección Veinte de Julio y de la Fundación Jardín de Amor, que se encuentran entre los 5 y los 9 años de edad.

Estos talleres se dividen en cuatro momentos. El primero de ellos corresponde al *encuentro* abordado desde: el instante de ver, el tiempo de comprender y el momento de concluir. En el primer caso se abordan las situaciones acontecidas en los niños y niñas, en el segundo se hace énfasis en la responsabilidad que cada uno tiene en ese hecho y en el tercero, en las estrategias que pueden implementar para abordar la situación.

El segundo momento es de *sensibilización*, estructurado a fin de despertar el sentido en los sujetos, y por tanto, se aborda mediante elementos musicales, literarios, iconográficos, visuales, entre otros.

El tercer momento hace referencia a la *creación*, lugar donde los niños y niñas plasman artísticamente sus impresiones sobre los emergentes hallados en el encuentro y para ello se usan diferentes artes, tales como plásticas, representativas, musicales, iconográficas, literales, corporales, entre otras.

El último momento es de *reflexión*, basada en dar cuenta sobre lo aprendido o lo encontrado por los y las niñas en el taller.

Ahora bien, para favorecer la labor investigativa, la técnica para el registro de la información es el diario de campo, en el que se hace un compendio de la descripción de lo trabajado con los niños y niñas de sus realidades, para llegar a su posterior interpretación. Para ésta elaboración, se tuvieron en cuenta tres momentos secuenciales: *la percepción*, que facilita la escritura en solitario; *la triangulación*, que es el diálogo con quienes estuvieron en el mismo hecho para confrontar escrituras y percepciones; y finalmente las *notas ampliadas*, que tiene como propósito la construcción de un documento a partir de la triangulación.

Posteriormente para la organización y el análisis de la información obtenida, se lleva a cabo el siguiente proceso:

1. De los diarios se extraen los *emergentes*, es decir, lo más relevante en el discurso de los y las niñas relacionado con la pregunta de investigación. Cada emergente convoca una o varias categorías y éstas a su vez convocan unos conceptos, desde los cuales se leen los emergentes. Posteriormente, con base en la conjugación: emergente- categoría- conceptos, se pasa a la elaboración de los memos analíticos, en los que se incluyen referencias de autores y proposiciones teóricas pertinentes para el análisis de los resultados.
2. La interpretación de los dichos de los niños y las niñas se hace a partir de las variables introducidas por éstos en sus comentarios o de las categorías emergentes en su discurso, que expresan los significados y aproximan sus

enunciados a la enunciación<sup>2</sup>; es decir, donde es posible rastrear algo de su posición subjetiva con relación a la sexualidad.

3. Sumado a lo anterior, se continúa el proceso de análisis haciendo una lectura de cada una de las categorías, para extraer las que hicieron estructura por su repetición, o por dar cuenta de lo atípico del caso. Con éstas se realiza una aproximación teórica a los conceptos psicoanalíticos que convocaron, para esclarecerlas.

Finalmente para el análisis de la información, se utiliza la técnica del análisis del discurso, pues su objetivo fundamental es “describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social” (Martínez, 2004, p.130). Así pues, a partir del análisis de las categorías se realizan los textos, que se convirtieron en los capítulos de la investigación, en donde se hace un entramado entre los temas centrales que los talleres arrojaron, las categorías emergentes y la aproximación teórica desde los conceptos, para, de esta forma, aportar algunos elementos que permitan la comprensión de las representaciones sobre la sexualidad que construyen algunos niños y niñas entre los 5 y los 9 años.

Se acude además al psicoanálisis, como un campo discursivo que asumen al sujeto como un ser capturado en una estructura de lenguaje, compuesta por significantes que

---

<sup>2</sup> El Sujeto del enunciado hace referencia a aquel sujeto que no está involucrado en su propio discurso; está del lado del dicho, de lo que menciona sobre algo. De otro lado, el Sujeto de la enunciación se refiere a la implicación del sujeto en lo que dice, lo cual está del lado del decir (Miller, J. 1997), conceptos que se amplían en los siguientes párrafos, donde se habla del hecho, el dicho y el decir.

remiten a significados. La existencia de multiplicidad de significados es una de las características del lenguaje, siendo el malentendido una de las particularidades de la comunicación entre los seres humanos. Desde la teoría del lenguaje, enunciada por el psicoanálisis, se encuentra que el significante puede tener múltiples significados, lo cual dificulta el acto de la interpretación, lo que hace necesario que el investigador se abstenga de introducir sus saberes, para permitir la construcción del significado sólo a partir de lo que el otro dice.

Es así como el psicoanálisis propone, para quien escucha, tanto en la clínica como en los procesos investigativos, asumir una posición de *ignorancia docta*, que es escuchar al otro sin interpretarlo desde la teoría o saberes previos, para así permitir que emerja la verdad del sujeto.

Así mismo, el psicoanálisis propone hacer una clara diferenciación entre el *hecho*, entendido como lo que paso; el *dicho*, a saber, lo que el sujeto cuenta de los hechos; y el *decir*, que da cuenta de la posición del sujeto frente a sus dichos y que a su vez está en estrecha relación con su subjetividad.

De otro lado este campo teórico, para efectos de esta investigación, permite entender al niño como un sujeto responsable de su hacer y decir y, por tanto, como alguien que puede dar cuenta de sus actos y, a partir de esto, tomar distancia y asumir una posición que le favorezca el vínculo con el otro.

Esta forma de trabajo implica que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, la palabra de los y las niñas influye en la generación de dicho conocimiento, lo que hace necesario “meterse en una de las realidades” de los sujetos de análisis, para poder comprender tanto la lógica interna como la especificidad de cada sujeto. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer los factores asociados a las representaciones de la sexualidad de los niños y niñas que participaron de la investigación.

Finalmente, para concluir, puede decirse que se trata de una metodología flexible, debido a que se considera a los y las niñas y su escenario, no como variables sino como conjunto, reconociendo a los sujetos en su propio contexto y teniendo en cuenta tanto lo que dicen, como las situaciones y condiciones en las que se encuentran presentes; es por ello, que no se pretende cuantificar los resultados, sino dar una descripción de estos a través de la observación, acompañados por el análisis de lo que ellos presentan en su propio contexto.

#### **4.1 Momentos metodológicos**

La presente investigación se realizó en tres momentos metodológicos, desarrollados de la siguiente manera:

En un primer momento, se encuentra la fase de exploración, la cual comprende:

- La escritura inicial del proyecto.
- Selección de las instituciones en los estratos 1, 2 y 3.
- Construcción de instrumentos para la recolección de la información (diseño de talleres).
- Elaboración del consentimiento informado.
- Primer acercamiento a los grupos de niños y niñas, para la realización de la lectura del contexto.
- Elaboración y presentación del proyecto de práctica pedagógica.
- Implementación de talleres reflexivos con tópicos como: el cuerpo, el encuentro sexual, el ser hombre y el ser mujer, y el vínculo con el otro, no exclusivamente en dicho orden.

En un segundo momento se realizó la fase de la focalización, la cual comprende las siguientes actividades:

- Construcción de categorías emergentes a partir de la información obtenida en los talleres.
- Lectura de las categorías emergentes a partir de los conceptos convocados por ellas.
- Presentación de referentes teóricos y metodológicos del proyecto a un lector experto.

Finalmente, en un tercer momento se efectuó la fase de la profundización, donde se llevan a cabo las siguientes actividades:

- Análisis y escritura de los capítulos según las categorías halladas.
- Construcción de un capítulo que dé cuenta de las reflexiones pedagógicas derivadas de este proceso de investigación.
- Organización y sustentación del informe final.



## 5 HALLAZGOS

En los estudios psicoanalíticos sobre la sexualidad humana se han establecido dos momentos, la sexualidad infantil y la sexualidad adulta y en medio de las dos se ha señalado el período de la latencia, entendido como un tiempo de reposo, remanso y olvido, que prepara al sujeto para entrar a la adolescencia. Este momento intermedio es, para Urrubarrí (1999), uno de los menos estudiados, aunque ha surgido en la actualidad interés de algunos autores en abordarlo, con el fin de alcanzar una mayor claridad de qué acontece a los y las niñas en tal tiempo lógico y hacer visible los posibles efectos para su estructuración subjetiva.

En el ámbito educativo ha pasado algo similar. Son escasas las reflexiones que se han llevado a cabo en torno a las implicaciones que subyacen, como efecto de las construcciones psíquicas que los y las niñas realizan en la latencia en torno a la sexualidad. Dichas reflexiones se hacen necesarias, en tanto permiten pensar posibles maneras de acompañarlos frente a las vivencias fundamentales por las que atraviesan y como un medio primordial de generar responsabilidad ante las elecciones y decisiones que toman en el devenir de su historia.

Tras reconocer la importancia de darle la palabra a los niños y las niñas para que puedan expresar los saberes que han construido sobre la sexualidad, se dispuso, a través de los talleres reflexivos, un dispositivo de escucha que permitiera el

establecimiento de un lazo transferencial<sup>3</sup>, para darle vía a la palabra y a sus diferentes expresiones, gracias a un proceso dialéctico y reflexivo donde emergieron las construcciones que para ellos son esenciales y que se encuentran intentando aclarar.

De esta manera, en el presente texto se abordarán tres hallazgos principales, que posteriormente permiten formalizar una reflexión pedagógica, con el fin de avanzar en la comprensión de las representaciones contemporáneas de la sexualidad y algunas de las implicaciones en las acciones educativas de los y las pedagogas infantiles que esto conlleva.

## 5.1 La pregunta fundamental

En un primer momento, en la infancia, el deseo de saber está centrado en tres aspectos fundamentales que son: el origen o el nacimiento, la actividad sexual de los padres y la diferencia sexual anatómica. Sin embargo, se encuentra en este proyecto de investigación que, en un segundo momento, es decir en el tiempo de la latencia, para los niños y las niñas la pregunta fundamental no es por la diferencia sexual anatómica, pues ellos ya tienen un saber sobre éste, evidenciado en las expresiones, cuando hablan sobre la diferencia hombres y mujeres. Por ejemplo, una niña señala que *“la diferencia es que los hombres tienen una cosita cuando van a orinar”*, y otra agrega que es *“una cosita como un palito”*, que por otros es nombrado como *“lo de abajo”*, *“el pipi”*, sin embargo un niño corrige: *“no se llama así, se llama pene”*. En

---

<sup>3</sup> Entendiéndose por transferencia la actualización de sentimientos ambivalentes que se dan en el vínculo que el niño establece con el otro, y que lo llevan a que, por ejemplo, ubique a su maestro como sucedáneo del padre, por lo cual puede desarrollar sentimientos de odio y de amor por éste.

cuanto a las mujeres, señalan que no tienen este órgano, sino más bien un “rotico”, o “cucaracha”, y además tienen “tetras” o “senos” y el hombre tetillas.

Ahora bien, sus inquietudes se dirigen hacia las actitudes y comportamientos, ya que en este momento se encuentran en un proceso de construcción del “ideal del yo”, es decir, de lo que se quiere ser y esto es posible vía la identificación, asumiendo las insignias que definen que se es de un sexo o del otro, dependiendo de la resolución que cada uno haya hecho en su pasaje por el complejo de Edipo<sup>4</sup>. Aunque Freud (2005a) ya lo había enunciado como uno de los trabajos psíquicos que realizan los y las niñas, parece ser que tiene gran relevancia y que ocupa un rol protagónico en la configuración subjetiva de los seres humanos durante la latencia, ya que la pregunta fundamental es: ¿Qué es ser niño o ser niña?, que remite necesariamente a la construcción de lo que es ser hombre y ser mujer, construcciones que se ven ancladas a los referentes de su contexto familiar y social y que se evidencian en las expresiones con las cuales hacen referencia a la sexualidad.

Para entender estos cuestionamientos es necesario precisar sobre el concepto de **identificación**, el cual, según Freud, citado por Velásquez (2011), se relaciona con

---

<sup>4</sup> El complejo de Edipo recibe el nombre de «complejo» por la complejidad de los sentimientos -de amor y de odio- que se ponen en juego en las relaciones que establece el niño con sus padres, es decir, que el niño tiene razones para amar y odiar a ambos padres, por lo que sus sentimientos siempre serán de carácter ambivalente. Además, recibe el apellido de «Edipo», por la tragedia de Sófocles, en la que el protagonista -Edipo-, por causa del destino, termina asesinando a su padre, y casándose con su madre sin saberlo. Según Lacán es una estructura intersubjetiva, donde hay posiciones y lugares que pueden ser ocupados por distintos personajes, donde se da una relación de interdependencia, esto es que tanto el padre como la madre lo son en relación a alguien que es su hijo y viceversa. Además, en esta estructura hay un elemento que circula, a saber, el falo, que dependiendo de quién lo tenga adquirirá un valor: “lo que circula es lo que va a determinar la posición del personaje, o mejor dicho, va marcando una determinada posición en la cual la persona que se encuentre en esa posición, tomará las funciones, las propiedades de la posición” (Bleichmar, 1980, p.25).

el proceso que permite al sujeto adoptar como propios uno o más atributos de otro sujeto. Dicho proceso comienza en la infancia y se da con respecto a algunas coordenadas invisibles en la relación con el Otro y, a diferencia de la identidad, no depende de la voluntad, pero singulariza al sujeto.

Por su parte, Lacan, citado por Evans (1997), menciona dos tipos de identificación: primaria o primordial y secundaria. La primera corresponde a la identificación imaginaria que hace el niño en relación a un significante primario S1, en otras palabras, alude a la pregunta por lo que el Otro quiere de mí, que da origen al “yo ideal”, en el cual el niño o niña busca alienarse a su madre con el fin de completarla. La secundaria se refiere a la identificación simbólica en la cual el niño deja de estar identificado con un “yo ideal”, es decir, deja de sentirse dotado de perfección y completud para identificarse con el “ideal del yo”. Este último está relacionado con los rasgos o insignias que el sujeto toma para señalar que asume un lugar masculino o femenino (Bernal, s.f). Por este motivo, en este trabajo se hace alusión a esta segunda identificación, y además, porque corresponde al tiempo posterior al complejo de Edipo, es decir, al momento lógico de la latencia en la cual se encuentran los y las niñas sujetos de este proyecto.

Respecto a las insignias, se adoptan con diferentes modos de identificación, establecidos por Lacan (citado en Velásquez, 2011) de la siguiente forma:

(a) Con el padre o la madre cuando el niño o la niña manifiestan el deseo de, al crecer, ser como alguno de éstos. Esto se relaciona con las niñas que desean ser como sus

madres y para ello aducen que es por las cualidades físicas o comportamentales que poseen. Además, puede evidenciarse en la niña que se ubica en una posición maternal cuando asume la protección y sanción frente a otros niños, específicamente sus hermanos, y a su vez, desde su semblante, sus acciones y sus expresiones, deja claro que no le gustan las cosas “*infantiles*”.

(b) A través de un rasgo: que es algo que se destaca del Otro, puede ser incluso un síntoma y es tomado por la dinámica del inconsciente y puesto en el lugar de modelo a seguir (Freud, 2005c). También puede ser entendido como la manera de participar del Otro pero prescindiendo de él, en esa medida el sujeto puede unirse a algo a pesar de su ausencia (Saban 2004). Desde Velásquez (2011), un rasgo es parcial al no ser una identificación con la personal como tal, sino que se toma algo prestado de Otro-otro que puede ser amado o no. En las palabras de los y las niñas se hace visible tal dimensión, cuando expresan, por ejemplo, que quieren *tener* la cresta del macho alfa y adoptan actitudes dominantes.

En esta línea, el proceso identificatorio a partir de un rasgo, que se observa con frecuencia en los y las niñas, es según Freud, fundamental en la estructuración del sujeto o constitución subjetiva (citado en Pérez 2011, p. 16), pues un ser apropia algo del Otro, entre otras cosas “con el fin de actuar desde allí, o incluso para ir en contra suya”, propone además que es el soporte, por lo tanto, del lazo social y acontecimiento fundamental para el sujeto e implica:

- a. Reconocer un rasgo en el Otro. Un ejemplo lo constituye una de las niñas cuando señala: *“todos en mi familia juegan futbol: mi papá, mi mamá, mis hermanos”*.
- b. Asumir el rasgo como propio: Luego, haciendo observación de imágenes, y posteriormente en actividades corporales, la misma niña señala que le gusta jugar futbol, porque un hermano le enseñó y en su familia todos juegan, incluida la mamá.
- c. El sujeto establece una forma de lazo social con el rasgo, y a partir de este actúa. De tal forma, la niña expresa su deseo de jugar futbol por ser algo aceptado en su familia, pero encuentra oposición por parte de los compañeros, quienes le expresan: *“usted es una marimacha porque juega balón”*, otro de los niños menciona: *“las mujeres no juegan futbol, juegan soccer, ella es gay”*. No obstante, a pesar de este trato despectivo, ella pide constantemente que la dejen participar en este juego, pero sus pares no la admiten.

Como se muestra en el apartado, la identificación reviste gran importancia para los sujetos y, por ende, para la cultura en tanto configura formas de ser y actuar teniendo una incidencia directa en el vínculo con los otros. De allí nace la importancia que se atribuye a la palabra, en tanto pronunciarla apunta a una posibilidad de que las personas puedan tomar distancia de las identificaciones que han incorporado, y así mismo, interrogarlas como una manera de relacionarse distinto con su propia historia y los otros.

Puede agregarse que el proceso de identificación no sólo se da en un momento particular, sino a lo largo de la vida. Es por ello que los sujetos toman rasgos o

significantes, en una primera instancia de las personas primordiales, pero luego, los toman de los pares, maestros u otras personas significativas.

Finalmente, puede decirse que desde la identificación los sujetos asumen rasgos con un alto grado de valoración a nivel cultural, pues según Lacan, citado por Evans (1997), el ideal del yo es una instancia que ejerce presión consciente a favor de la sublimación, es decir, hacia el direccionamiento de la pulsión a actividades aceptadas socialmente. No obstante, en el recorrido por las formas como los niños y las niñas se identifican, puede verse que no todos los rasgos dan cuenta de valoraciones positivas en la sociedad, sino que por el contrario, van en contra del lazo social, como es el caso del niño que quiere ser musculoso como el macho alfa, para hacerle daño a las personas. Esto último puede explicarse en tanto la identificación pertenece al orden del inconsciente y en esa medida el sujeto no podrá controlar que trazas del Otro apropiará, sólo tras un intenso trabajo de producir un saber sobre sí mismo (que no llegará a ser total) podrá darse por enterado de las identificaciones a las que se encuentra sujeto y no por eso asegurar que puedan ser modificadas.

De tal forma, aunque las identificaciones frente a ser hombre y ser mujer están en el plano de lo inconsciente, pueden hacerse visibles a través de las precepciones de sí mismo y de las acciones y manifestaciones que establecen en el vínculo con los y las demás personas.

### 5.1.1 Ser hombre y ser mujer

En primer lugar, es preciso señalar que en el pasaje por el complejo de Edipo tanto niños como niñas establecen la diferencia anatómica de los sexos. Por tanto, según Freud, citado por Fernández (1998), frente a la falta del Otro y la propia, la niña puede asumirse como quien no tiene, y el niño puede asumir que lo tiene. Es decir que pensarse como niño o niña está en estrecha relación con la respuesta que asumen frente a la falta. Dicha falta no está en función de tener o no el pene, pues como señala Lacan, “la diferencia simbólica de los sexos se va a instaurar en función de que el falo esté o no esté, o se pretenda tenerlo o serlo” (citado por Fernández, op. cit. p. 52).

Desde lo anterior, cabe señalar que el falo corresponde al objeto imaginario, que no puede confundirse con el pene real. En otras palabras, el falo es el significante de la falta, es decir, está en el lugar donde antes estaba la falta, por lo cual, Lacan, citado por Fernández (op. cit.), señala que “el sujeto tiene una relación con el falo independientemente de la diferencia anatómica de los sexos” (p.53).

Esto puede explicar entonces porque algunos niños se asumen en una posición de falta, y expresan frases como: “*no soy capaz... ayúdeme usted... no entiendo*” que dan cuenta de una necesidad de enseñanza y ayuda. Por el contrario, se encuentran niñas en posición de tener y señalan: “*ah, es que eso yo ya lo sé... no me diga nada que yo entiendo*”. Cabe resaltar que esto no sólo aplica a las palabras que se les escucha, sino a las manifestaciones que se observan, donde tanto niños y niñas asumen posiciones diferentes frente a la *ausencia* o *presencia* del falo, indistintamente.



Tal es el caso, por ejemplo, de algunas niñas que señalan que no son delicadas y no les importa enfrentarse a los hombres en algunos juegos bruscos, pues ellas también son capaces de desenvolverse en tales actividades.

Así, puede resumirse que el ubicarse desde el no tener es la puerta de entrada para asumirse en una posición femenina, y el tener, marca la vía para asumirse en una posición masculina, lo cual les da paso a las preguntas propias del período de la latencia: ¿Qué es ser una niña? ¿Qué es ser un niño? y por lo tanto: ¿cómo debo ser y comportarme?

Ahora bien, las respuestas a estos interrogantes no sólo obedecen al deseo de saber o aquella disposición que tienen los y las niñas, según Freud (2005a), de investigar y formular teorías frente a lo que escuchan, sienten y ven en relación a la sexualidad, sino que estos significantes también son una fuente de identificaciones, lo cual implica que contribuyen a responder preguntas que se formulan e intentan resolver desde una dimensión inconsciente.

Se hace necesario, por consiguiente, describir en que se basa el proceso de *representación* sobre la sexualidad que tienen niños y niñas, en relación a ser hombre y ser mujer, mediante lo que dicen cuando se les escucha y se les toma en serio, pues de esta manera se hacen visibles los significantes que tienen al respecto, y esto es conveniente en la medida que “el significante resulta decisivo para la producción de lo que el psicoanálisis denomina identificación” (Pérez 2011, p. 13), y así lograr entender como ambos procesos se articulan y tienen efectos en el sujeto.

### **5.1.2 Diferentes.... ¿cómo?**

En este orden de ideas, puede empezarse diciendo que la pregunta por la diferencia entre hombres y mujeres no se basa en lo anatómico, pues como se indicó en el principio, ya los niños y niñas dan cuenta de un saber relacionado con dicho aspecto. Ahora lo que enfatizan, en mayor medida, es en relación a lo que significa ser hombre y ser mujer.

#### **5.1.2.1 Diferentes físicamente**

Uno de los rasgos que manifiestan en torno a la diferencia entre los géneros, tiene que ver con la apariencia física. Por ejemplo, mencionan que las mujeres tienen un cuerpo “*más delicado*” mientras que los hombres presentan facciones “*más bruscas*” y poseen dientes “*más feos*”. Además, aluden a la diferencia de la voz, pues señalan que mientras la mujer tiene una voz “*muy bonita*”, la de los hombres es “*gruesa*”. En adición, refieren que los varones poseen más vello corporal, barba y/o bigote, tienen más fuerza muscular, son altos y fuertes y las mujeres son “*muy bonitas*”. Así mismo, algunos señalan que el estilo del cabello es diferente, pues mientras que ellas se lo tinturan y lo dejan más largo, ellos lo llevan corto por lo general; enfatizan que las mujeres se lo planchan, pero algunos aclaran que los hombres “emos”<sup>5</sup> también lo hacen.

---

<sup>5</sup> Entendiéndose por Emo una tendencia cultural urbana del momento actual.

Al respecto, puede observarse que se hace alusión a lo que la cultura señala que corresponde a ser hombre y ser mujer. Por ejemplo, se encuentra que los y las niñas refieren que ambos géneros utilizan accesorios, aunque estos son diferentes para cada uno: *“los hombres usan anillos y cadenas, más no collares”*. Además, refieren que la forma de vestir es diferente en cada uno, pues las mujeres usan tacones, faldas, tanga y *“brasier”* y los hombres bóxer, calzoncillos y chaquetas de cuero. También refieren que se ponen pircing, blue-jeans, pantalonetas debajo del jean, otros que *“se bajan la pantaloneta a la mitad de la nalga”* y algunos que se hacen tatuajes y que tienen verrugas.

Es necesario aclarar que los niños y niñas de la Fundación, a diferencia de los de la Institución Educativa, hacen más énfasis en que la diferencia entre ser hombre y ser mujer no se basa exclusivamente en lo físico, sino que dan cuenta de otras características que se refieren a las preferencias, roles y comportamientos, y aunque los otros también hablan de estos últimos elementos, se logra observar con mayor claridad en la primera agencia de práctica. Esto puede deberse a que en la Fundación, los niños y niñas conviven y realizan diferentes actividades de manera conjunta, lo cual les puede dar más oportunidades para percibir otras maneras de ser y actuar que realizan sus pares de sexo contrario.

### **5.1.2.2 Diferentes preferencias**

Frente a las preferencias, señalan diferencias en cuanto a juegos y juguetes que, a su vez, denotan distintas formas de relacionarse. Por ejemplo, refieren que las mujeres

son “*muy delicadas*” y por tanto, no juegan futbol sino “*soccer*” y mencionan que una de sus compañeras es “*gay*” y “*marimacha*” porque practica dicho deporte. Además, los niños dicen que las niñas no juegan futbol porque se vuelven “*macho-manes y lloran porque se aporrean*”. Por tanto, dejan claro que lo propio de las niñas es jugar cosas como a las barbies, a maquillarse o al ponchado, todo lo cual está en estrecha relación con lo femenino como actividades donde no está implicada la fuerza física, y lo masculino, con una mayor actividad.

Esto también puede precisarse cuando se les ofrece algunos elementos para jugar. Los niños al observar que hay unas muñecas preguntan que si también hay juguetes para hombres, pues dejan entrever que sus preferencias están dadas por los juegos denominados, por ellos mismos, como “*más fuertes*”, el juego de “*los monos*” y deportes como el futbol. De tal forma, cuando aparecen juegos y juguetes que no están dirigidos a un sexo determinado, la pregunta que adviene es ¿Para quién es este juego?, ¿para hombres o para mujeres?, lo que se observó, por ejemplo, cuando se les ofreció rompecabezas y los niños preguntaron si dicho juego era para ellos.

### **5.1.2.3 Diversos roles**

En cuanto a los roles, presentan claras diferencias entre mujeres y hombres. Una de ellas es la relacionada con los oficios. Al respecto mencionan que las mujeres “*hacen aseo, cocinan, lavan, hacen la comida*”, pues “*se quedan haciendo el oficio*”

*porque el hombre llega de trabajar y para que no encuentre la casa toda sucia*". Por tanto, muchos dicen que las mujeres *"se mantienen en la casa"*.

En esta línea, indican que los hombres desempeñan oficios como policías, limpiadores de carros, constructores de casas, y clarifican sobre el papel que desempeñan éstos, relacionados con posturas de mando, pues en una ocasión, en el momento de distribuir algunos roles, los niños afirmaron que las niñas no podían asumir el papel de capitán, por lo que les sugirieron que no se postularan para este tipo de función.

Así mismo, mencionan el rol de proveedor de los hombres, pues dicen que *"les dan plata a las mujeres para la leche del bebé"*. Frente a lo anterior, algunas aclaran que esto sólo se da en el caso de que el hombre sea el novio. Luego, al tratar de relativizar estos dichos, señalaron que algunas mujeres también les dan dinero a los hombres.

Esta división frente a los roles deja entrever que no se han transformado las consideraciones respecto a lo que significa ser hombre y ser mujer, aunque en la actualidad se asista a una transición entre lo que hacían antes y lo que realizan ahora (Jaramillo, 2000).

Desde esta última postura, para algunos niños y niñas, los hombres y mujeres ejecutan otro tipo de actividades, que según Soler (1995), no presentan una división tan tajante entre las maneras de comportarse, y por tanto, los roles obedecen más a una elección de acuerdo a los ideales que el Otro y la cultura transmite, que a una

obligación. Entre tales actividades, agregan que las mujeres “*salen a trabajar*” y que los hombres se quedan en casa y hacen la comida.

#### **5.1.2.4 Distintos comportamientos**

Los ideales de la cultura también permean lo que piensan con respecto al comportamiento que caracteriza a mujeres y hombres. Frente a ellas, piensan que tienen un hablado más delicado, “*no dicen palabras ni groserías*”, son más cariñosas, amorosas, y también, más lloronas y miedosas. Así mismo, algunos señalan que una característica particular de los hombres es que “*quieren a las mujeres*”, se casan con ellas y les ayudan económicamente, en esta línea, algunas niñas concuerdan que algunos hombres son bondadosos y que les llevan rosas a las mujeres.

Cabe resaltar, que no sólo los ideales transmiten un deber ser en relación a los hombres y las mujeres, pues las vivencias también inciden en la manera como se representan al sexo contrario. Para ilustrarlo, puede mencionarse que para algunas niñas los hombres son violadores, lo cual se debe a la vivencia que han tenido en su contexto familiar, donde han sido ubicadas como objeto de goce sexual para el Otro. Esto también puede observarse con otras que piensan que “*los hombres son infieles, porque engañan a las mujeres*”. Además, dicen que “*toman guaro y les pegan a las mamás y a los niños*”, y por tanto, señalan que las mujeres si pueden emborracharse, pero los hombre no por dichas consecuencias. De acuerdo a ello, una niña dice: “*mi papá le pega a mi mamá y nosotros lloramos*”.

Desde lo anterior pueden observarse dos situaciones. Por un lado, es notorio que las representaciones, como producto tanto de los ideales como de las vivencias, van a determinar una manera de relacionarse con el otro sexo, que como se verá más adelante, posibilita una aceptación o rechazo del otro.

Por otro lado, se vislumbra que tienen una significación sobre lo que es ser niño en contraposición a lo que es ser niña, inscrita en un contexto social y cultural, donde el Otro ejerce un papel importante, pues como señala Trigueros (2004) “los significantes vienen del campo del Otro. El sujeto no se constituye en soledad” (p. 67). Por tanto, el Otro emite su palabra, porta unas insignias o muestra a través de sus actitudes una posición frente a diversos fenómenos o contenidos sociales. El niño los asume convirtiéndolos en preceptos que guiarán su conducta y, de esta forma, emerge la *identificación* frente a lo que construyen que corresponde al ser hombre y ser mujer.

### **5.1.3 ¿Cómo se identifican?**

Hasta aquí se ha realizado un recorrido por las principales diferencias que los niños y niñas aluden entre hombres y mujeres, las cuales permiten observar las representaciones construidas hasta el momento. Como se mencionó anteriormente, dichas representaciones son la base para su identificación, la cual puede observarse con mayor detenimiento en el comportamiento que manifiestan frente a los otros, tanto los que pertenecen a su mismo sexo, como al sexo del contrario.

Desde este proyecto, se entiende que la identificación tiene lugar en el sujeto, debido a la relación con un Otro que no fue “enteramente inherente a la satisfacción recíproca de la demanda, es decir, a la captura entera del deseo del Otro por la palabra del Otro” (Velásquez, 2011, p. 92). En otras palabras, un sujeto se identifica en tanto es un ser en falta, gracias al encuentro con un Otro que no cumplió la fantasía de completud, posición en la que se encuentra el infante, constituyéndolo de esta manera en ser deseante, que según Lacan (citado en Evans 1997), es la esencia y el corazón de la existencia humana, ya que el deseo no puede ser satisfecho, causa por la cual eternamente ejerce presión. La identificación aparece entonces como un medio de obturar, cerrar la falta.

De otro lado, Freud (2005) propone que el ideal del yo juega un papel preponderante a nivel de las identificaciones, dado que es una instancia psíquica dirigida a que los sujetos busquen la satisfacción de las exigencias sociales y culturales que se plantean a la esencia superior en el hombre, es decir, que a lo largo de la existencia, los seres humanos intentaran apropiarse de los rasgos del Otro-otro que tengan una connotación favorable para los grupos sociales, como se evidencia cuando las niñas expresan que quieren ser amorosas como sus madres, comportamiento que tiene una alta valoración cultural.



### **5.1.3.1 Por parte de las niñas**

Es notorio que en las niñas haya una identificación en dos vías: ser madre y ser mujer, teniendo mayor predominio en ellas la última faceta.

Quienes asumen querer ser madres, relacionan esta posición con la protección y el afecto, pues dicen que las madres ayudan y que quieren tener sólo un hijo “*porque así es mejor para darles gusto*”, pues agregan que “*cuando son muchos hijos no se alcanza para darles a todos por igual*”.

Esta posición maternal es reflejada ya por algunas. Por ejemplo, en la Fundación hay una niña de 8 años que tiene también a sus hermanos menores allí. Ella refleja una posición protectora y sancionadora hacia otros niños, incluidos sus hermanos, lo cual, al parecer, le genera angustia y lo evidencia mediante un semblante de madurez, donde reiterativamente señala que no le gustan las cosas “*infantiles*”.

En esta línea varias niñas dicen que desean parecerse a sus madres y aluden varios motivos. Una señala que es porque su madre tiene dinero y le da. Otra porque quiere tener hijos como ella, y una tercera porque su madre “*es muy comedible, muy buena gente, muy honesta...*”. Otras dicen que se quieren parecer pero desconocen la razón y finalmente algunas mencionan atributos físicos como el hecho de que la madre tenga “*la cara bonita*”.

En contraste, al preguntarles si les gustaría parecerse a sus papás las niñas, entre otras respuestas, señalan: “*no tengo*”, “*se murió*”, “*se fue de la casa*”, “*está en el infierno*”, finalmente dicen que no pueden hablar de ellos porque les pegan. No obstante, algunas indican que quieren mucho a sus padres porque con ellos pasan más tiempo que con sus madres, pero no hay alguna que desee ser como el padre.

Ahora bien, no todas las niñas desean ser madres. En una ocasión donde se les pregunta ¿qué piensan de ser mamá?, las de la Fundación comentan: “*gas ser mamá, es maluco, quisiera ser doctora*” Otra niña se expresa similar: “*es muy maluco, a uno le da rabia*”, “*uno ya no puede rumbiar*”; pero otra afirma: “*las personas que dicen que no van a tener hijos, terminan teniéndolos*”, al interrogarle el por qué, sólo concluye: “*yo sé porque lo digo*”. En la institución se escuchan ideas parecidas. Algunas hablan de no querer ser madres porque tal situación les impediría disfrutar de su vida, en tanto no podrían tener novios, ni irse a rumbear.

De lo anterior puede resaltarse que las niñas se encuentran en medio de dos discursos, donde la posición frente a ser madre está en oposición a ser mujer, pues lo ubican como un sacrificio, de estar en función del otro, lo que les impediría el disfrute, el placer o la dedicación a actividades que les gustaría realizar. Del lado de ser mujer, se pueden evidenciar elecciones en cuanto a lo profesional, lo laboral y a actividades que generan agrado.

En este orden de ideas cabe citar el comentario de una niña que expresa que va a tener hijos pero que va a buscar a alguien para que los cuide y así ella realizaría

actividades como *'emborracharse'*, acotación que permite observar que no todo su ser se agota en la maternidad, por lo que quiere un espacio para el goce. Lo que indica que la segunda vía en la cual las niñas se están identificando es: con ser mujer.

Frente a esta segunda posición enmarcada en el deseo de ser mujeres, se observa que la mayoría de las niñas se ven en su vida como profesionales, algunas como profesoras y, en general, como enfermeras o doctoras. Una de ellas refiere que aunque las madres ayudan, ella piensa hacerlo ejerciendo como doctora, por tal motivo dice: *"pienso operarme para no tener hijos"*.

Por eso, cuando se les indaga por cuál mujer conocida les gustaría parecerse, se escuchan respuestas como: *"a Aurora, ella es muy bonita y ayuda a la gente, ella es rica – aclara – y tiene una Fundación para gente pobre"*. Otra responde que le gustaría parecerse a la profesora *"porque nos trata muy bien, y nos enseña"*.

Puede agregarse que además de una profesión, también piensan formar un hogar. En una ocasión donde se realizó un ejercicio mediante títeres, se les entrevistó y se encontró que algunas niñas tienen la idea de casarse y no tener hijos. Consideran que pueden encontrar un esposo juicioso y trabajador, con el cual pueden compartir algunas labores de la casa. Además, se observa que en pareja pueden tomar la decisión de no tener hijos, y de ejercer alguna profesión pese a que se encuentren casadas.

Otras niñas manifiestan que no quieren casarse ni tener hijos, porque esto les impediría realizar muchas otras actividades, y agregan que así son felices pues con sus amigas se divierten mucho.

### **5.1.3.2 Por parte de los niños**

En los niños también se encuentran dos vías para identificarse: ser padre, y ser hombre, y como en el caso anterior, esta última es la que predomina en ellos, pues son pocos los niños que refieren querer ejercer la paternidad. Otros responden con un silencio, o un 'no saber' al indagarles sobre su percepción de ser padres, y la gran mayoría señala abiertamente no querer serlo.

No obstante, algunos reconocen que desean parecerse a sus padres cuando sean grandes. Las razones son diversas. Por ejemplo un niño dice que éste es muy trabajador y quiere ser igual que él ejerciendo el mismo oficio: la construcción; otro reconoce que es porque le da dinero y porque tiene un piercing; y un tercero señala que quiere parecerse a su padrastro "*porque es grande*". Cuando se les preguntó si de pronto les gustaría parecerse a la mamá, se expresaron así: "*no, porque ella es una mujer*".

De tal forma, la mayoría de los niños, al identificarse con ser hombres, ponen de manifiesto diversos rasgos que desean. Entre ellos está el querer tener la "*cresta del*

*macho alfa*<sup>6</sup>. Al indagarles sobre el significado de lo que es un macho señalan: “es como un musculo”, otro niño reflexiona: “yo quiero ser un macho pa’ que mate a los malos, pa’ que mate a los ladrones”.

En este punto puede señalarse que las identificaciones que niños y niñas realizan se relacionan estrechamente con lo que la sociedad y la cultura les transmite sobre la feminidad y la masculinidad, pues como plantean Carmona, Mejía y Bernal (2011), “ser representado para otros con el significante fulano en un complejo cultural determinado, implica ser inscrito en un ordenamiento de la sexualidad propio de los fulanos, que es diferente al de las fulanas” (p. 25). Además, como puede analizarse, son discursos que parecieran estar soportados en una lógica del goce, que lleva a los y las niñas a pensar la maternidad y la paternidad como funciones asociadas al sacrificio y, por tanto, en sus expresiones las dejan relegadas en un segundo plano.

## **5.2 ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre la sexualidad?**

El segundo hallazgo, va relacionado propiamente con lo que los niños y las niñas dicen sobre la sexualidad.

Retomando la definición propuesta por Tobón (s.f.), expuesta en el referente teórico, se entiende como: “relación y afecto, placer y comunicación, sexo y procreación; como una manera de ser en una determinada cultura, gracias a la

---

<sup>6</sup> Personaje de una serie televisiva, denominada “Germán es el man”, caracterizado por tener una cresta propia de la subcultura Punk.

interacción que se tiene con los otros, los cuales permiten la construcción de diferentes formas de ser hombre y ser mujer, de amar, de sentir placer y de vivir nuestro cuerpo y el de los demás (...). La sexualidad no es todo, pero si está presente en todo lo que hacemos”, pues como menciona Freud (2005a), ésta habita en cada uno de los seres humanos con una tendencia que busca su satisfacción.

La comprensión de la sexualidad implica gran complejidad, y así se evidencia en la dificultad de los niños y las niñas en decir lo que significa para ellos este significante. Lo que hacen con frecuencia es referirse a la sexualidad a través de expresiones corporales o con palabras que del medio han aprendido para referirse a ésta. Por ejemplo, la mayoría de ellos dijeron no haber escuchado antes dicha palabra, sin embargo mediante el cuerpo y la relación con el otro, dan cuenta de que poseen un saber que no verbalizan fácilmente, y es que existe algo en la sexualidad que, como menciona Freud (2005b, p.277), se concibe como “indecoroso, aquello de lo que no está permitido hablar”.

Así pues, la sexualidad no se reduce a una sola palabra o a un solo concepto, y de esta manera encontramos que los niños y las niñas tienen diferentes interpretaciones de ella, que devienen de la lectura y registros que hacen de los sucesos de su mundo exterior e interior y de las respuestas que adquieren, de las cuales construyen teorías ancladas en la época y la cultura en la que habitan.

### **5.2.1 La sexualidad: “A mí me suena a ser sexy”**

La sexualidad está estrechamente ligada al cuerpo, ya que la necesidad de satisfacción proviene de él, aunque no por ello se reduce a una necesidad biológica. Esta relación también se da gracias a que el cuerpo también es portador de la pulsión que puede satisfacerse por varias vías: la mirada, la masturbación, el encuentro con el otro cuerpo, entre otras.

Podría decirse también que el cuerpo es un objeto sexualizado tanto para uno mismo como para el otro. En esa medida se asume como un objeto de atracción a partir de unos ideales (Velásquez 2009, p. 138-139). Los niños y niñas no escapan a esta realidad, pues ellos como seres sexuados no son ajenos a la relación sexualidad-cuerpo, y se puede observar cuando éstos dan relevancia a la apariencia física. Por ejemplo, una niña menciona: *“la sexualidad es estar bonita, es cambiar de moda”* y otra agrega: *“a mí me suena a ser sexy”*, entendiendo sexy como quien se ve bien y atrae la atención.

Para entender las representaciones y vínculos que establecen los niños y niñas desde y a partir del cuerpo, es necesario entonces definir como éste se constituye desde la perspectiva psicoanalítica. Al respecto Villa y Montañez (2010) afirman “que el infante nace con un organismo, pero que ha de hacerse a un cuerpo a través de los referentes identificatorios de sus pares y al mismo tiempo a través de la inscripción del lenguaje en la carne [...] lo que implica que es una construcción que viene dada por la intervención del Otro”.

En esta misma vía de ideas, Lacan (citado por Mejía, s.f.) propone que el cuerpo es una construcción que se da a través de tres registros: real, simbólico e imaginario. El real alude al legado genético y orgánico que posibilita la existencia y la recepción de estímulos. El registro imaginario se refiere a la re-presentación y valoración que cada uno tiene de su propio cuerpo, permeado por unos ideales transmitidos por la cultura. Finalmente, el registro simbólico hace referencia a que el cuerpo es utilizado para enunciar lo que vivencia el ser, sus emociones, pensamientos, anhelos, entre otros, pero también es “utilizado por el psiquismo para decir lo silenciado, para gritar lo que no es pronunciado, lo reprimido, lo nunca dicho” (Mejía, op. cit.).

En contraste, en la escuela la relación cuerpo-pedagogía se ha limitado a la dimensión biológica del ser humano, dejándose relegadas sus otras dimensiones. Por consiguiente, en el presente apartado se exponen las construcciones que niños y niñas manifiestan y expresan en relación a su propio cuerpo y el del otro y la asociación de estos aspectos a unos ideales transmitidos cultural y socialmente, lo que fue posible gracias a una escucha que contempló las diferentes dimensiones del cuerpo.

### ***5.2.1.1 ¿Qué dicen, hacen, y comunican los y las niñas con respecto a su cuerpo?***

Para empezar, es necesario tener presente que la relación con el cuerpo parte del registro imaginario que se tiene de él. Los niños y niñas dan cuenta de tal dimensión en las siguientes palabras: “*Yo era gordito, y luego era flaquito, pero ahora soy gordo*”, y



agrega *“me siento bien, creo que soy bonito y las personas me dicen que soy una belleza”*. Otros niños mencionan: *“nos gusta vernos en las fotos, porque nos vemos muy lindas y lindos”*, *“me gusta mi cuerpo”*, *“el cuerpo sirve para bailar, para estudiar, para jugar...”* y *“también sirve para moverse”*. Estas concepciones se ven reforzadas cuando adoptan hábitos de auto-cuidado y dicen: (para cuidarse se debe) *“no hacer nada malo con el cuerpo”*, *“no cortarse uno mismo”*, *“cuando uno se quiere se baña, se lava los dientes, se peina, se unta crema de manos...”*.

Ideas similares expresan la generalidad de los y las niñas sobre sí mismos, empero lo que varios exteriorizan desde el registro simbólico, es decir, lo que comunican con el cuerpo es una relación de displacer en torno al mismo. Ello se evidencia al momento de realizar actividades en donde deben resaltar aspectos positivos de sí o permitir que otros lo resalten, y lo que se encuentra es que se les presenta mucha dificultad e incluso algunos se niegan a participar y se aíslan, y al indagarse por dichas actitudes, aunque no dan respuesta a la pregunta, su cuerpo manifiesta un no querer abrirse al otro, como si dieran por sentado que no hay nada bueno que decir sobre ellos. Estos comportamientos son recurrentes en aquellos niños y niñas que son señalados y objeto de burla o rechazo. Asimismo, esta divergencia también se percibe en la forma como llevan su ropa y el aseo personal, que en algunas ocasiones es de forma descuidada.

Frente a estos dos registros, es posible decir que han elaborado discursos donde todos parecieran tener un cierto nivel de valoración del cuerpo, develándose de esa forma una supuesta construcción armoniosa del registro imaginario. Sin embargo, observando lo que hacen, es decir, desde lo simbólico, puede revelarse que lo que

dicen con palabras hace parte del discurso del ‘deber ser’, que circula en los contextos escolares e institucionales. Por lo tanto, para comprender lo que en verdad sucede en su historia de vida y en su propia subjetividad, han de tenerse en cuenta ambas maneras de asumir el cuerpo.

### **5.2.1.2 Representación y relación en torno al cuerpo del otro**

Las representaciones que se tienen del cuerpo del otro están estrechamente ligadas al vínculo que establecen los y las niñas con quienes interactúan y con el mundo de significaciones que cada uno va construyendo. Esto se hace visible cuando con mayor facilidad expresan cualidades de quienes son sus amigos, por ejemplo, cuando los reconocen mediante palabras como: “*estudioso*”, “*mamacita*”, “*hermosa*”, “*inteligente*”, mientras que de aquellos que no son tan cercanos ponen de relieve aspectos que consideran defectos, y a través de los cuales denotan discriminación, rechazo e incluso crueldad, tales como: “*piojosa*”, “*negro chocuano*”, “*marimacha*”, “*gamina*”, “*mariguanero*”, “*maniquebrado*”, entre otras.

Esto último también se evidencia cuando no sólo se agreden verbalmente, sino físicamente, principalmente en la institución donde se conforman “combos” de niños, acompañados por algunas niñas, generándose problemas que se llevan, incluso, por fuera de la instalación.

Por el contrario, esta situación no se presenta con tanta frecuencia en la Fundación, pues por lo general, la actitud hacia el otro está regulada por figuras de autoridad, lo

cual se comprende pues es el lugar en donde habitan. De tal forma, casi no se escucha ni se observan agresiones físicas contra el otro.

En adición, existe un contraste en la relación que establecen los y las niñas entre los pares y los adultos, pues se observa que resaltan aspectos positivos de éstos últimos y son referentes de identificación, pues existe el deseo de parecerse a ellos. Esta diferencia también se observa con el cuerpo adulto, en detrimento del cuerpo del par, principalmente el femenino. Mientras el cuerpo del par genera rechazo, el del adulto se convierte en objeto de admiración y deseo. Por ejemplo, para los niños, las mujeres resultan deseables y mencionan: “mira que chimba de mujeres”, “*como están de buenas*”. Tales representaciones provienen, en gran medida, de expresiones e ideales transmitidos por la cultura.

Por otro lado, se observa una variable en la manera de violentar el cuerpo, al no ponerse límite en la búsqueda y expresión del afecto. Esto se observa en algunos niños y niñas, quienes irrumpen el cuerpo del otro bruscamente buscando caricias, besos y abrazos, incluso de los adultos.

Continuando con otro tópico, las personas con alguna discapacidad corporal o que por su edad presentan limitaciones corporales, genera en los niños y niñas, risas en un primer momento. Ellos encuentran en el chiste y la burla una manera de permitir que fluya la crueldad, sin embargo, al encontrar un límite desde la palabra del otro, sea un par o un adulto, surgen tensiones entre continuar en la misma posición de rechazo o indagar por sentimientos de empatía. Pese a la dificultad que les cuesta ponerse en el

lugar del otro, buscan el parecido de estos cuerpos con el propio, para así facilitar el proceso.

### **5.2.1.3 Influencia de los ideales transmitidos cultural y socialmente sobre las representaciones del cuerpo**

Lo que resulta agradable o no para los y las niñas en relación al propio cuerpo y el del otro se encuentra estrechamente ligado a los ideales socio-culturales. A partir de estos saberes que les son transmitidos, llevan a cabo una clasificación de lo que se considera como bello y lo que no, lo que es deseable y lo que no. En consonancia con tales ideales, niños y niñas se identifican con adultos que poseen atributos que desearían tener: *“me gustaría parecerme a mi mamá porque es muy bonita”, “me gustaría parecerme a mi tío, el que vive al frente, porque es muy bonito”, “el cuerpo más lindo de las profesoras es el de la practicante de psicología, porque tiene mero cuerpazo, meras piernas, se peina muy lindo”*. Además mencionan frente a las imágenes de modelos que *“son bonitos, por la ropa y los adornos que tienen”*. Esto da cuenta que la belleza no sólo incluye el cuerpo, sino también los accesorios que lo acompañan, los cuales dan cierto status.

Siguiendo en la línea de los ideales culturales y sociales sobre el cuerpo, surge el tema de la obesidad como referencia en niñas y niños para designar belleza o fealdad. Por un lado consideran que: *“están tan gordos porque comen mucho”, “son feos y pueden vaciar una piscina”, “es un gordo malhecho con patas de helecho”*, y esta clase de comentarios genera risa. Por otro lado, en oposición a la mirada despectiva

plantean: “*que pueden estar tan gordos porque nacieron así*”, “*son lindos*”, e incluso uno de los niños comenta que le gustaría ser gordo, señalando que no quiere ser flaco, “*porque los flacos son inútiles*”, “*ellos (las personas con sobrepeso) no aguantan hambre*” y no “*pelean por comida*”, cabe aclarar que este comentario lo hizo un niño que fue habitante de calle y en muchas circunstancias padeció de hambre extrema. En las representaciones que poseen, se ven claramente dos posiciones, una de ellas basada en los ideales de belleza y otra en la aceptación de la diferencia y en atributos como la salud y el vigor, esta última mirada se da gracias a la creciente capacidad que comienzan a vislumbrar de lo que sería ponerse en el lugar del otro, debido a la interacción con pares y adultos que cuestionan algunas posiciones estereotipadas en relación al cuerpo.

A su vez, frente a fenómenos como la anorexia, manifiestan expresiones relacionadas con ideales culturales. Ellos dicen: “*se ve muy flaca, que pesar*”, “*es porque no come*”, “*está toda flaca y se le va a salir un hueso*”, “*está flaca, flaca, flaca como un palillo*”, “*ella era gorda y modelo, entonces la sacaron para enflacar*”. Es de resaltar que los niños y las niñas de la Fundación, a diferencia de los de la I.E. tienen mayor conocimiento sobre dicho fenómeno, conocen que produce una extrema delgadez y que va relacionado de alguna manera con el mundo de la moda. Así pues, esta imagen produce lástima y no entra en sus prototipos de belleza.

### 5.2.2 La sexualidad: “Es el chiqui chiqui”

No se puede dejar de lado que el encuentro sexual, como menciona una niña, “hace parte de la sexualidad”, pero para la mayoría de los niños y las niñas, el “*chiqui chiqui*” o “*hacer el amor*”, es la representación que la define, y no en vano es con lo que culturalmente se ha relacionado, pese a las diferentes facetas con las que cuenta.

Expresiones como “*es cuando un hombre y una mujer no tienen ropa y están en la cama*”, “*es tener sexo con los demás*”, “*es cuando una persona hace groserías con una mujer y tienen hijos*”, “*es sexo, besarse en la boca, es ir a un hotel, ahí se pueden hacer muchas cosas*”, dan cuenta de las imágenes que del encuentro sexual han construido los niños y las niñas, a partir de lo que toman de sus realidades sociales, sus experiencias y de lo que observan y escuchan de diferentes medios de comunicación.

Ante estas y otras representaciones, se puede decir sobre el encuentro sexual que:

- Para los niños y las niñas, y retomando a Freud (2005b), el sexo es algo del orden de lo íntimo, de lo indecoroso, de lo que no se cuenta: “*el sexo es que el hombre tira a la mujer a la cama y lo demás es privado*”.
- Genera risa pero a la vez repugnancia: “*eso da risa, además gas, eso sería como cuando vi en la tele a dos conejos, uno encima del otro, gas*”, “*eso es muy cochino, porque el pene lo meten en la vagina*”. Esta repulsión es la expresión de ese no querer saber, y es estructurante en tanto “*lo que funda la posición del sujeto frente al inconsciente es este horror al saber*”. (Guerberoff 2001, p. 66).

- Para muchos de los niños y las niñas *“hacer el amor”*, significa lo mismo que la violación, pues *“violar es que se lleva a la mujer, la besa, le quita la ropa,... y le hace el amor”*, y la sexualidad es *“cuando un papá viola a una niña”*. Estas representaciones se construyen, por un lado, a partir de las experiencias de niños y niñas que han sido abusados y no logran desligar estos sucesos de otras manifestaciones sexuales que implicarían el afecto y el respeto; y de otro lado, por el desconocimiento que la violación implica ir en contra de la voluntad del otro, y lo que hacen es repetir palabras de su contexto donde estos hechos son frecuentes.

Las representaciones encontradas en torno al encuentro sexual generan un campo más amplio de lo ya enunciado, es por ello que se hace necesario abordar ciertos aspectos que emergen de las palabras de los niños y niñas, tales como: entre quiénes se pueda dar el encuentro sexual, su finalidad, la genitalidad, la prostitución, la pornografía, y el retorno a las teorías infantiles.

#### **5.2.2.1 ¿Entre quiénes se puede dar el encuentro sexual?**

Para la mayoría de niños y niñas el encuentro sexual se hace posible si hay un acuerdo consensuado, si hay sentimientos positivos de por medio como el cariño, pues *“para el sexo se tienen que querer”* e incluso, para algunos, es necesario que haya un

contrato explícito como el matrimonio, *“Si son casados y se quieren pueden hacer el amor”*.

La unión entre el afecto y el encuentro sexual resalta uno de los propósitos del noviazgo, pues para ellos, una relación amorosa conduce necesariamente al acto sexual, aunque no es lo único, ya que al indagarles sobre este tipo de compromiso responden que es *“para hacer el amor”, para “besarse en la boca”, “para tener bebés, para tener familia”, para “darse cariño” “para que las defiendan”, “para darse regalos”*.

Estas concepciones llevan en algunas ocasiones a ciertas manifestaciones, como fue el caso de una disputa de dos niñas por uno de sus compañeros, él cual supuestamente era el novio de una de ellas, y alegaba a la otra que ésta le había quitado el novio porque ya habían hecho el amor y, en consecuencia, había tenido un aborto, al respecto la niña señalada fundamentaba que esto no era posible, pues aún eran sólo niñas. Allí se evidencia la falta de comprensión de la información que circula en relación al encuentro sexual, pues se observa como una de las chicas no logra interiorizar y tramitar la información que recibe y lo que hace es repetir conversaciones e incluso comportamientos, de lo que puede observar en su contexto, ya sea familiar, escolar o a partir de los medios de comunicación.

No obstante, en las representaciones expuestas anteriormente sobre el noviazgo, para los y las niñas hay un cierto límite para el encuentro sexual y la infancia no es propia para ello, porque a pesar de que muchos dicen tener novio o novia, algunos de ellos aclaran que: *“no podemos hacer el amor porque somos niños, los niños no deben*



*hacer como los adultos*”, e incluso el noviazgo como tal, para otros niños y principalmente para las niñas, es algo más apropiado para *“adultos que tienen por ahí unos 20 años”*. En estas últimas representaciones la familia, esencialmente los padres y madres son fundamentales, pues son ellos quienes avalan o no el noviazgo en la infancia. Se puede observar entonces como estos discursos y autorizaciones van constituyendo referentes de identificación.

Retomando la pregunta del apartado, existen otras cualidades que, según los y las niñas, autorizan el encuentro sexual, y una de ellas son los rasgos físicos similares. Esto se evidencia cuando un niño toma dos imágenes de una joven y un joven rubio, y dice: *“ellos van a hacer el amor, porque son igualitos”*, se pregunta entonces si ser parecido físicamente propicia el encuentro sexual, a lo cual varios contestan que sí. Dichos comentarios exponen de alguna manera, que para estos niños y niñas el acto sexual no se da con alguien que sea totalmente diferente, a pesar que el encuentro sexual en sí, implica un encuentro con un otro extraño.

Este tipo de pensamientos, es decir ser similar, se extiende a lo cultural, respecto a la personalidad y los intereses, pues hay una alta tendencia en quienes se enamoran a compartir opiniones, a tener actitudes similares, intereses y capacidades intelectuales comunes, lo que implica que hay una inclinación en los seres humanos a formar relaciones con las personas de atributos similares, lo que se puede reflejar en la elección de la pareja con origen étnico idéntico (Crooks y Baur, 2000).

De otro lado, como menciona Freud (2005b), “todas las inclinaciones perversas arraigan en la infancia; los niños tiene toda la disposición (constitucional) a ellas y la ponen en práctica en una medida que corresponde a su inmadurez” (p.284). Dicha cita se ejemplifica cuando escuchamos ciertos comentarios de un niño que dice: “*yo hice el amor con una perrita, la violé y la exploté*”, evidenciando en estas fantasías un comportamiento perverso ya que toma por objeto sexual a un animal.

Así mismo, a raíz de las experiencias de algunos niños y niñas (abuso sexual por alguno de los padres) y como menciona Jolibert (2001) citando a Freud, los deseos pulsionales como el incesto, reaparecen en la cultura con el nacimiento de cada niño, es decir, se encuentran presentes en la subjetividad de cada uno. Esto se evidencia al escuchar concepciones respecto al encuentro sexual, cuando un niño menciona que los padres pueden “*hacer el amor con sus hijos*”.

Por otra parte, las relaciones heterosexuales siguen siendo naturalizadas, esto se observa cuando un niño menciona “*¿quién ha hecho el amor con una mujer?*”, a lo cual se escucharon unas risas y algunas de las niñas responden: “*ni modo que con un hombre*”, o en las concepciones de mujer que tienen también se escucha: “*las mujeres se ponen tangas, se quitan la ropa y hacen el amor con el hombre*”. Si bien identifican las relaciones homosexuales, haciéndose evidente cuando expresan que “*quien viola a los hombres son gays y quien viola a las mujeres son lesbianas*” o “*geychas*”, la naturalización de la heterosexualidad en la sociedad, ha conllevado a que estas prácticas sean vistas con desaprobación por algunos de los niños y las niñas.

### **5.2.2.2 Finalidad del encuentro sexual**

Ahora bien, pese a que en la actualidad el sexo está más en función de la satisfacción que de la reproducción, para la mayoría de los niños y las niñas, éste va directamente relacionado con la procreación, y se evidencia cuando mencionan que *“hacer el amor es para tener hijos”, “se montan a la cama y se pichan y queda embarazada”*. En esta medida la sexualidad también implica la paternidad y la maternidad.

### **5.2.2.3 Genitalidad**

Aunque no es algo explícito, otro tema que también interesa y despierta curiosidad en torno al encuentro sexual, son los genitales masculinos y femeninos, y nombrarlos o verlos también genera vergüenza, pues como se mencionó antes, hacen parte de lo indecoroso. Para ilustrarlo, frente a un dibujo de los órganos genitales que se encuentra en un espacio público, expresan con admiración: *“ayyyy profe, este es el pene y esta es la vagina”*.

Pese que conocen dichas partes, éstas generan asombro y no pasan desapercibidas, sino que quieren representarlas con dibujos, objetos y palabras y esto se observa en el siguiente pasaje:

Un niño se une a sus amigos, quienes dibujan una mujer desnuda, y él realiza algo que parece ser un pene encima de la vagina, y dice *“ahí está el culo y el pipi”*. En este momento otro compañero y él comienzan a realizar movimientos pélvicos,

cantando y el niño en cuestión toma una cartuchera, se la coloca simulando su pene y dice *“miren el mío”*.

Este último acto da a entender que los niños ya tienen conocimientos sobre el acto sexual, además, el niño quiere mostrar que él lo posee, es decir, el referente fálico: pene y esto le da una posición diferente.

#### **5.2.2.4 Prostitución y Pornografía**

Se evidenció también que los y las niñas tienen conocimiento de la prostitución. Uno de ellos menciona: *“a las putas les pagan por eso (sexo), a mi no me gustan las putas.... Como será hacer eso, pagarle a una puta”*. Asimismo se escuchan comentarios como: *“los hombres le dan plata a las mujeres, para la leche del bebe”* y una niña complementa *“y también para tener hijos”*.

A su vez tienen conocimientos, podría decirse que a destiempo, sobre ciertas prácticas sexuales, debido a videos pornográficos y páginas de internet:

- *“hay unas películas donde las mujeres salen mostrando todo, les pagan por eso”*.
- Un niña agrega que: *“hay mujeres que tienen un pene postizo, que se lo meten, se tocan el cuerpo... una amiguita me lo contó... no puedo decir”. (...) “nosotras buscamos las películas y nosotras las ponemos, además en mi casa hay parabólica y las vemos ahí (...) mi amiguita tiene 15 años y vive por mi casa”*.

- Se le pregunta a un niño que donde conocía la información relacionada con el sexo, y contestó: *“de las novelas, las películas y del internet, en www.sexo.com, una página que un compañerito de clase abre”*.

Se puede evidenciar entonces como los pares son una fuente importante en la consecución de dicha información.

Sin embargo ellos saben que temas como estos son prohibidos y no se hablan con los adultos: *“yo no las veo con nadie, sólo con mi amiguita, al escondido de mi mamá y de mi hermanita, cuando se van para la tienda”*. Asimismo, intuyen que presenciar este tipo de contenido puede generar tendencias a repetir las prácticas sexuales visualizadas, como se evidencia en los siguientes comentarios: *“y después ahí conseguimos mujeres”* (haciendo referencia al lesbianismo) o *“los hombres se vuelven violadores”*.

También para muchos niños y niñas hay un tiempo para saber de la sexualidad, pues no les interesan tanto este tema y, para poder hablar de ellos, no deben estar presente niños y niñas más pequeños que ellos, *“no puedo decir porque hay niñas muy chiquitas”*.

#### **5.2.2.5 Retorno a las teorías infantiles...**

Se puede observar que pese a la cantidad de información recibida por diferentes medios, algunos niños al no poder tramitar dicha información lo que hacen es regresar a sus teorías infantiles:

- *Entre mi papá y mi mamá, ¿sexo? Imposible*
- Y entonces ¿cómo naciste tú?
- *A mi mamá le metieron una semilla por el ombligo*
- ¿y cómo?
- *No sé.*

Además, siguen prevaleciendo las ideas de las teorías infantiles que remiten el encuentro sexual como algo violento, “el malentendido sádico del coito” como menciona Freud (2005b). Esto se observa en el siguiente comentario “*cuando uno hace eso le duele el pene, a mi me dijeron*”, o en el siguiente suceso: dos niños cogieron unas muñecas y las unieron simulando el acto sexual, frotando una muñeca sobre la otra, y en este juego mencionaban: “*me duele*”.

### **5.2.3 La sexualidad: “es un animal que acaba con todo”**

Por otra parte no se puede olvidar lo traumático que es el encuentro con la propia sexualidad, y esto también se percibe cuando un niño menciona “*para mi sexualidad es un desastre como éste (señalando su dibujo), (...) porque es como un animal que acaba con todo*”. Y es que como expresa Velásquez (2009) “no hay niñez sin turbulencia sexual, sin crisis, sin manifestaciones, sin algo de sufrimiento, sin curiosidad, sin experimentación o exploración. Es un proceso marcado por la incertidumbre y la búsqueda de soluciones” (p.156).

Y es traumatizante no sólo por el descubrimiento de la propia sexualidad, sino también por el desencuentro que implica el encuentro con el otro sexo, en tanto pone en evidencia la diferencia sexual anatómica que propicia el complejo a la castración que en el niño provoca la angustia del perder eso tan valorado que tiene y en la niña, una herida narcisista porque el Otro no la dotó con algo tan valorado (Fernández, 1998).

#### **5.2.4 La sexualidad: “es amor, es algo bonito entre un hombre y una mujer”**

Otra de las expresiones que los niños y las niñas utilizan para referirse a la sexualidad tiene que ver con el vínculo que se establece con los demás, definiendo este concepto como aquello que une a dos o más sujetos mediante una relación que los modifica, y supone “atender” y entender a los otros teniendo en cuenta sus semejanzas, diferencias, ajenidades y su misma multiplicidad. (Berestein, 2004)

Para los niños y niñas, dicha representación se demuestra tanto en dibujos como en palabras. Por ejemplo, un niña dice: *“la sexualidad es amor, es algo bonito entre un hombre y una mujer, es darle cariño a la mujer, tratándola bien, dándole regalos”*, ante lo cual puede entreverse una imagen de la sexualidad en la que el otro, de sexo contrario, juega un papel importante.

Desde afirmaciones como estas, podría pensarse que han construido un vínculo favorable con el otro sexo, donde priman las relaciones de cordialidad y de buen trato. Sin embargo, se observó que tanto desde las palabras como desde las acciones,

dichas relaciones no siempre se da bajo la connotación de lo “*bonito*”, sino que presentan dos caras: de aceptación, y en mayor medida, de rechazo.

#### **5.2.4.1 Rostro de rechazo**

A través de los diferentes talleres se encontraron diversas situaciones en las cuales los y las niñas dan cuenta, por medio de expresiones y acciones, del rechazo por el sexo contrario. Para ilustrarlo puede hacerse alusión a las frases de descrédito donde el otro se constituye en algo inferior respecto a lo propio. Por ejemplo, una niña señala que los hombres se diferencian de la mujer, porque su “*letra es más fea*”. Además, en sus conversaciones, los y las niños utilizan a menudo una palabra que designa su posición en el vínculo con el otro y esa palabra es “*gas*”, con ella se refieren al otro contrario como su diferente, como su opuesto. Los niños dicen “*gas las niñas*” mientras que las niñas dicen “*gas los niños, que pereza*”.

Otras palabras peyorativas y de desagrado que utilizan las niñas para referirse a sus compañeros es que son: “*peliones*”, “*groseros*”, “*desordenados*”, “*bobos*”, “*molestos*”, “*locos*”, “*perros (violan)*”, “*estúpidos*”, “*sucios*”, “*no se bañan*”, “*huelen a pedo*”, en otras palabras, según ellas, los chicos no tienen, en su mayoría, cosas buenas.

Mientras las niñas utilizan palabras, los niños hacen uso de las acciones para desacreditarlas. Por ejemplo, en una ocasión en la cual los niños debían hacer una



escena para la grabación de un video, dicen que imitarán a las mujeres, y su escenificación consiste en halarse el cabello, hablar mimado y caminar moviendo exageradamente el cuerpo, a todo lo cual le imprimen un aire de burla. Esta distinción entre el uso de palabras y acciones puede suceder por los roles que se determinan para ambos sexos, donde usualmente a las niñas se les da más espacio para la palabra y a los niños para la acción (Berk, 1998).

Aquí cabría preguntarse a qué se deben las actitudes de rechazo, si desde las palabras, como se enunció en el inicio de este apartado, dejan claro que los hombres quieren a las mujeres y viceversa. Al respecto, podría decirse que la identificación se constituye desde el rechazo por la diferencia, en este caso, la identificación en cuanto a ser niño y niña. Además, Freud (2005c) sostiene que este rechazo es el resultado del complejo de Edipo, en donde los niños y niñas antes de los 5 años aman a su madre y pretenden desposarse con ella, apartándola así del lado del padre. No obstante, al no ser cumplida esta demanda, nace un sentimiento de traición que propicia la no tolerancia del sexo opuesto ni de lo que representa.

En esta misma línea del rechazo, puede precisarse que no sólo se evidencia desde las palabras, sino también en la delimitación espacial. Para ejemplificarlo, en la institución, se observa que han separado las sillas del salón de acuerdo al género; al preguntarle a la profesora la razón, menciona que esto fue provocado por ellos mismos, quienes al inicio del año se ubicaron de este modo, los niños en un lado y las niñas al otro. Es particular observar que sólo una niña (la que señalan como “*marimacho*”) se encuentra en el espacio correspondiente a los niños.

Así mismo, la división o competencia también se ha visto en la fundación, pero ya no a nivel espacial sino en los juegos. Pues constantemente demandan que se haga juegos de competencia entre géneros, evidenciándose así el aire de rivalidad que explica Freud (op. cit.).

Esta misma situación se percibe cuando algunos niños o niñas se integran en actividades que consideran 'propias' del otro género, por ejemplo: un estudiante dio a entender que le gusta jugar con muñecas, ante lo cual un par le reclama que si él es mujer para realizar dicho juego. Adicionalmente, algunas niñas señalan que les gusta participar en actividades y tener actitudes que se consideran sólo de hombres, como el jugar fútbol y la agresión, y reciben críticas a su comportamiento por estar haciendo cosas que no le corresponde por ser mujer, ante lo cual las denominan como "*mari-machas*".

Cabe resaltarse que mientras algunas niñas aceptan su postura y la defienden frente al señalamiento, pues dejan claro que seguirán realizando tales acciones, los niños por el contrario modifican su forma de actuar y dicen, por ejemplo, que les gustan las películas de princesas pero si aparecen príncipes. Esto último también puede evidenciarse, en una ocasión en la cual se elaboraron títeres, y algunos de los niños se arriesgaron a poner adornos y nombres femeninos a sus personajes. Después de preguntarles directamente por el sexo de éstos, la mayoría cambiaron las características de sus personajes, lo cual podría leerse como cierto cuidado a ser señalados por su elección al momento de crear.

En adición, es particular observar cómo reaccionan cuando se encuentran personas que no encaja en la idea que tienen de lo que es ser hombre o ser mujer, ante lo cual aducen términos relacionados con la homosexualidad. Para ilustrarlo puede señalarse que en una ocasión, hablando sobre la diferencia anatómica se les preguntó: *¿Será que los hombres también tienen vagina?, ellos respondieron: “sí, algunos sí, los gay que quieren ser mujer. Hay unos que tienen la cara de hombre y el pelo largo como mujer”*. También, al preguntarles si los hombres se ponían falda señalaron que no, clarificando que esto sólo se aplica a los “gays”. Luego se les preguntó si al ponerse falda, y al ser gays, dejan de ser hombres y afirmaron con un rotundo “sí”. O también, en otra oportunidad donde se les presentaron imágenes de modelos de ropa, se le preguntó a un niño su percepción y este dijo que no opinaba, porque *“no me voy a voltiar, gaaas”*, y luego concluye diciendo que el niño de la foto *“es gay”*.

En este punto puede precisarse que el asunto de la homosexualidad, como algo que se sale de lo establecido para hombres y mujeres, es algo frecuente en las conversaciones de ellos. De este modo se escucha, entre otras frases: *“las mujeres que quieren a otras mujeres son lesbianas”, “areperas” o “geychas”, “por mi casa hay dos mujeres que se besan, gas” y “los que se maquillan y se ponen falda son gays y maricas”*. Sin embargo, estas palabras son relativizadas mediante preguntas formuladas por los maestros y maestras en formación, a lo cual los niños y niñas responden expresiones como: *“mi mamá quiere a su hermana y no son lesbianas”*, además de hacer este tipo de apreciaciones a nivel personal.

Cabe resaltar que la dificultad para aceptar acciones que se consideran del otro sexo, tiene estrecha relación con los ideales de la cultura, que se transmiten mediante las representaciones. De tal forma, cuando los significantes no pertenecen al ordenamiento socio cultural que los niños y niñas construyen frente al ser hombre y mujer, buscan apelativos para ubicarlos, y frente a estos, los representan y adoptan una posición dependiendo del lugar de valoración que tengan en ese determinado contexto.

#### **5.2.4.2 Rostro de aceptación**

Puede verse que los niños y las niñas de ambas instituciones, aunque busquen generalmente estar con los pares de su mismo sexo para compartir la jornada escolar y sus ratos libres, logran relacionarse con los pares de sexo contrario en actividades dirigidas y algunos juegos. Así, pese a que en diversos momentos demuestran falta de respeto por el otro, en algunas acciones se evidencia que si pueden reconocer cualidades positivas en sus compañeros, resaltando en este punto que dicha actitud es el producto de una relativización por parte de las maestras y maestros frente a la diferencia.

De esta forma, las niñas, por ejemplo, logran decir que algunos de los niños se comportan bien, son obedientes, cariñosos, detallistas y juguetones. A su vez, los niños señalan otros atributos respecto a algunas niñas, frente a las que señalan expresiones como “*muñecas*”, “*cariñosas*”, “*lindas*”, “*especiales*”, “*sexy*”, “*ricas*”.

Sin embargo algunas de estas palabras, presentan una connotación sexual en tanto refleja un deseo hacia ellas, es decir, se refieren a ellas como mujeres, no como sus compañeras escolares, pues utilizan formas de cortejo o piropos que escuchan en su contexto para dirigírseles. Para ilustrarlo, puede señalarse una escena en donde dos niñas no llevan el jomber (uniforme) puesto, entonces varios niños comienzan a gritarles: “¡Mamacitas!, ¡que negro más bueno!”, debido a que el short de una de ellas era negro).

Lo anterior se relaciona con la curiosidad que manifiestan los niños y niñas frente al otro género. Entre varios ejemplos, puede mencionarse la ocasión en la que un niño se apartó de la actividad para dibujar en el suelo a una mujer desnuda, y luego llamó a sus compañeros para exhibir su obra. Igualmente estos mismos niños se han visto jugando con muñecas estilo Barbie, quitándoles la ropa, tocándolas y simulando actividades sexuales con ellas. Así mismo, las niñas al ver imágenes de hombres han propiciado frases como: “es mero papi”, o “los hombres son ricos”, todo lo cual permite observar que aunque generalmente tienen actitudes de rechazo frente al género contrario, hay una curiosidad y aceptación, desde lo sexual.

En sintonía, puede decirse que el vínculo desde la aceptación también se ha observado, y con mayor fuerza, en la Fundación, donde hay mayor vínculo entre niños y niñas, e inclusive hay expresiones de afecto frente a los otros de sexo contrario, que evidencian atracción frente a tales pares.

Ahora bien, puede señalarse que hay gran diferencia entre los comportamientos de aceptación en ambos sexos, pues mientras los niños se relacionan con las niñas sólo cuando son amigas, ellas logran relacionarse con los niños, aunque éstos no pertenezcan a su círculo de amistad.

#### **5.2.4.3 ¿Qué hay detrás de estas dos caras?**

Después de analizar las dos formas como se vienen relacionando con los pares de diferente sexo, puede puntualizarse que hay un proceso que subyace dicho vínculo. Berestein (2004) explica la forma como los sujetos se vinculan a partir de dos procesos: la *identificación proyectiva* donde niños y niñas quieren ser mediante tener lo que el otro posee, esto en la práctica se refleja, cuando los niños expresan ideas alienándose a las de sus compañeros, y por tanto les copian sus dibujos, expresiones o bailes.

El otro proceso es la *imposición*, donde el sujeto queda inscrito a una relación y la acepta, manifestando su aprobación en las acciones que hace, esto se ve en los y las niñas cuando realizan juegos que, según la sociedad, pertenece a determinado sexo, y por tanto, reciben críticas y señalamientos de sus pares, lo que los lleva, en algunos casos, a desistir de sus actos, y a adoptar lo que se les impone. También cuando, al relacionarse con los de su mismo sexo, conversan sobre lo que deben hacer, sobre lo que se pueden poner o lo que pueden decir y actúan en consecuencia con lo que escuchan.

Ambos mecanismos, expresa Berestein (op. cit.), son con y desde el Otro-otro, quienes pueden ser los padres o los pares y dejan huellas psíquicas que determinan una forma de ser y de pertenecer, respecto al ser hombre y ser mujer, pues “el otro inviste y recubre al yo, e impone una marca no dependiente sino suplementaria del deseo del yo” (p. 23).

Para puntualizar puede señalarse que el vínculo hace referencia a las relaciones que se establecen entre los sujetos y la manera como se determinan entre sí, es aquello que se construye a partir de la experiencia con el otro y donde el lenguaje funda los modos de vinculación y de representación del Otro-otro que pueden ser la familia, los pares o adultos significativos con quienes la persona logra inscribirse en el lazo social.

Todo lo anterior para concluir que es en el período de la latencia donde las y los niños buscan reafirmar su posición sexuada, encontrando en los pares del mismo sexo las semejanzas y rasgos propios que les permiten corroborarse en las actitudes y comportamientos que les compete, ya sea desde lo femenino o lo masculino, lo cual va determinando el vínculo que establecen entre sí.

### **5.3 La latencia a favor de la cultura**

Varios aspectos de la latencia han sido abordados en apartados anteriores. Sin embargo, es importante mencionar que el sujeto vivencia en tal momento unos

procesos de orden psíquico e inconscientes que revisten de un incalculable valor para el ordenamiento social. De un lado se presenta un fortalecimiento de la función paterna, cada vez se hace una exigencia mayor de ajustarse a las reglas sociales, es en esa medida que los y las niñas llegan a reconocer normas de conducta pero también a apropiarse de ellas.

De otro lado, se erigen los diques psíquicos: el asco, la vergüenza y la moral que van en contra del canibalismo, el incesto y la crueldad a través de un mecanismo denominado formación reactiva que hace que lo más deseado, en este caso gozar bajo las formas anteriormente enunciadas, sea lo más temido, posibilitando que los y las niñas comiencen a poner límite a los excesos pulsionales, lo que contribuye al ingreso del sujeto en la cultura y favorece el vínculo social (Freud, 2005a).

Desde la investigación se halla que los diques de la moral y la vergüenza no se encuentran lo suficientemente cimentados y se evidencia en las siguientes ejemplificaciones:

En la forma de relacionarse con el otro emerge una fuerte tendencia a emitir palabras, expresiones y actitudes crueles que generan malestar a sus compañeros ya que señalan lo que ellos consideran como defectos. Así mismo tienden a ubicar al otro en una posición de inferioridad y a rechazarlos hasta el punto de generar un aislamiento total del grupo, una situación que ilustra tal afirmación es que a pesar de las condiciones de privación económica en la que la mayoría de ellos y ellas se



encuentran inmersos, no se relacionan con un niño que es reciclador aduciendo que vive metido en la basura y que huele mal.

La crueldad también se hace visible en las constantes agresiones físicas dirigidas a pares de ambos sexos privilegiándose ésta sobre otras maneras de vincularse con el otro. En esta misma vía conforman grupos en que sus miembros tienen algo en común: la autorización para agredir al otro; lo cual es una de las causas que dificulta el establecimiento del dique de la moral en ellos, y esta manifestación se presenta principalmente en los niños que habitan en contextos donde la violencia y la transgresión hacen parte de la cotidianidad, allí encuentran modelos de hombres que están en una posición de goce que justifica el violentar a sus coetáneos, y los niños se identifican con este tipo de rasgos presentes en los adultos con los que constantemente interactúan.

Caso contrario se presenta en la generalidad de las niñas que muestran una capacidad mayor de ajustarse a la ley y en esa medida ponen más límites a los excesos en los que pudieran incurrir, de hecho ellas llaman la atención a los niños cuando presentan comportamientos que amenazan la integridad de los pares. Esto puede leerse en Freud (citado en Fernández, 1998) cuando menciona las diferencias entre niños y niñas como producto de la represión, pues en la niña, según él, los diques son asumidos antes y con menor resistencia que en el varón. “Aparece en ella una mayor inclinación a la represión sexual” (Fernández, op. cit. p. 28).

Desde otro punto vista, en torno al dique de la vergüenza o del pudor, las niñas y los niños siendo más frecuente en los últimos, demuestran una baja introyección de éste, pues exhiben partes de su cuerpo sin detenerse a pensar que son objeto de la mirada de otros y que ciertas formas de expresión de y con el cuerpo hacen parte de la intimidad. Por ejemplo, cuando algunas niñas muestran despreocupación al levantarse la falda dejando expuestas las caderas y la ropa interior a la vista de todos los presentes o los niños al bajarse la sudadera para mostrar una herida o un tatuaje temporal. Asimismo algunos hablan de temas de la sexualidad de manera abierta y de hecho suelen representarlas a través de movimientos que imitan por ejemplo el acto sexual.

Respecto a este asunto, algunos autores (Kaeser, 2002; Ayala 2007 y Josmoj, 2009) plantean que tal comportamiento se debe a que asistimos a un momento histórico donde el cuerpo se vuelve objeto de exhibición y se convierte en difuso el límite entre lo privado y lo público, en ese sentido los y las niñas que son asiduos espectadores de programas televisivos, por lo menos en el caso de la I.E. comienzan a extraer los contenidos que los medios difunden, apropiárselos y tomarlos como una forma de expresarse mediante el cuerpo así como de relacionarse con el otro.

Para el caso de los y las niñas de la fundación se observa que éstos tienen una relación más restringida con los medios masivos de comunicación. Sin embargo, frente a la construcción del dique de la vergüenza hay una influencia directa de las vivencias con sus familias y contextos donde han presenciado situaciones en las que no se respetó su cuerpo, y otras en las cuales presenciaron el acto sexual.

Finalmente frente a los diques hay que subrayar que los y las niñas poseen escasos mecanismos y estrategias a través de las que pueden sublimar las pulsiones, lo que se hace más visible en los niños y niñas de la I.E, quienes se ven limitados para realizar actividades deportivas y recreativas, como consecuencia del conflicto armado en el sector donde viven.

## 6 REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Los hallazgos que se evidencian en los capítulos de la investigación conllevan necesariamente a que se reflexione desde una mirada pedagógica por el lugar que ocupa el niño y la niña en el acto educativo, así mismo por la posición del maestro en esta relación.

Para empezar, podría decirse que en investigaciones y prácticas anteriores se encontró que se hace mayor énfasis en lo que el adulto concluye e interpreta sobre las expresiones y manifestaciones de los niños y niñas, dejándose de lado lo que estos pueden decir en torno a sus construcciones, lo que impide que se asuman como sujetos activos en su proceso formativo. De igual manera acontece cuando se trata de la sexualidad. Desde la escuela se encuentra una tendencia a quedarse sólo con una lectura de las actitudes y manifestaciones que ellos tienen en relación a la misma, ésta se queda en el juicio y señalamiento. De ahí que sea necesario que dicha lectura se complemente con la indagación al niño y a la niña por aquello que está expresando, porque es imposible saber que le sucede, sin que sean ellos quienes respondan con

una significación a sus actos, todo ello con el ánimo de generar en el acto educativo un impacto en el otro.

En consecuencia, tal impacto sólo puede lograrse si se pregunta por la formación de los sujetos en el escenario de la relación pedagógica a favor del vínculo social. Es decir, las problemáticas actuales de la infancia, interesan en gran medida para buscar mediaciones asertivas a partir de lo que les sucede a los niños y las niñas. Igualmente, esto puede llevarse a cabo si también el maestro se pregunta por su propia formación, ahondando en aspectos como la importancia de la palabra del niño, y lo que se debe tener en cuenta al momento de escucharlos.

Es así como en esta práctica pedagógica se ha percibido la importancia de generar espacios individuales y grupales que permitan emerger la palabra, como herramienta para hacer visible lo invisible, y posibilitar la construcción conjunta de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes sobre un tema determinado, en este caso la sexualidad, y a su vez posibiliten la regulación de los actos por la vía del saber subjetivo.

Lo anterior posibilita entonces, adentrarse en los puntos centrales del proyecto investigativo, como son la palabra de los niños y la escucha de los maestros.

### **6.1 Los niños y las niñas como sujetos de palabra.**

En esta investigación se le dio un lugar relevante al niño y a la niña, al considerarlos capaces de hacer elecciones y tomar posiciones frente a lo que les acontece. Para ilustrarlo, puede aludirse a las diferentes respuestas que las niñas dan cuando se les indaga por la forma como se visualizan en un futuro, se encuentra que quieren ser madres, esposas, médicas, profesoras o vendedoras, evidenciando así los diferentes lugares subjetivos que toman a partir de su singularidad.

Por otra parte, esta participación activa genera una responsabilidad subjetiva, en tanto se parte de un saber general que tienen los y las niñas, por compartir un mismo contexto, donde se responsabiliza a los otros (cultura, religión, educación, familia, etc.) y se trasciende a un saber singular que refiere a la historia personal de cada sujeto, a las marcas que generan en su ser, las cuales son diferentes para cada persona, haciéndose presentes en las relaciones que establecen con los demás. Una de las formas de evidenciar este proceso, fue al preguntar sobre el oficio de las mujeres y los hombres, donde inicialmente contestaron que las mujeres no conducen ni taxis ni buses, y que los hombres no realizan labores domésticas, para pasar progresivamente, mediante preguntas y relativizaciones de estos imaginarios, al saber particular diciendo, “yo conozco mujeres que manejan bus”, “mi papá es el que me despacha para la escuela y es el que cocina, yo a veces también hago oficio”. Es decir, fue un proceso que pasó del todos al no todos, en donde ellos mismos se incluyen y comprenden que en lo que dicen se nombran y sus palabras les conciernen profundamente, dilucidando así que cada persona hace sus propias elecciones, todo lo cual contribuye a que se hagan responsables de sus actos y sus expresiones y puedan tomar distancia de sus actos asumiendo una posición que favorezca el vínculo con el otro.

Entonces, el que los niños y niñas asuman una posición a favor de la cultura, no sólo tiene efectos el vínculo, sino que también conlleva a que se hagan merecedores de la escucha, pues algo tienen que decir de lo que hacen y de las construcciones que realizan.

De esta manera cabe resaltar que los y las niñas son tan importantes como los maestros investigadores, dado que cumplen un papel activo y protagónico en la construcción de conocimiento, no son sujetos pasivos que están a la espera de un saber sino que aportan desde su subjetividad. Esto se evidencia en los talleres reflexivos llevados a cabo en la práctica ya que se estructuran a partir de las inquietudes que emergen de los estudiantes, por ejemplo, en un taller, relacionado con los aspectos que identifican a los hombres y las mujeres, aparece en los y las niñas el interés por el afecto y el noviazgo, lo cual permitió abordar dicho tema en el siguiente encuentro.

## **6.2 Los maestros y maestras investigadores, desde una actitud de escucha**

Como docentes, es importante asumirse en una posición activa, de escucha y aprendizaje como una manera de disponerse a comprender lo que los niños y niñas van construyendo sobre la sexualidad.

Así mismo, la apuesta educativa en este proyecto es por la introducción de palabras que puedan detener al niño o la niña en el acto de hacer daño o hacerse daño, a partir de reflexionar sobre sus actos. Esto implica entonces tener en cuenta no sólo la colectividad, sino el uno por uno: la palabra afecta al niño de acuerdo a su particularidad, lo cual contribuye a su proceso de formación, lo que tendrá efectos a nivel personal y en su vínculo con el otro. No obstante, para introducir esta palabra, es necesario que el maestro aprenda a escuchar lo que subyace en las palabras de los niños.

La pregunta sería entonces, ¿Cómo escuchar a los niños y niñas? Para esto se hace necesario la instalación de un lazo transferencial, tomando una posición de respeto por la palabra de todos los participantes del taller, y se abstenga de intervenir desde sus propios prejuicios, permitiendo que cada niño de cuenta de las construcciones que ha hecho y de las teorías que han elaborado. Es su función entonces, provocar el deseo de saber a partir de las palabras que emergen de los y la niñas, y a su vez pensar en acciones formativas como introducir preguntas, hacer señalamientos, ubicar contradicciones, resaltar palabras que remiten a otros sentidos y entrelazar lo producido para llegar a otras construcciones, lo que permite la relativización de las representaciones que no estén a favor del lazo social y las construcción de nuevos saberes.

Para ello, es importante que el maestro sea consciente de la dimensión subjetiva, interrogando el significado de lo que se dice, es decir considerar la diferencia entre el hecho, el dicho y el decir. El primero se relaciona con lo sucedido al niño y a la niña, por

ejemplo un niño observa que su padre se tatúa. El dicho corresponde a lo que el niño cuenta al respecto; y el decir, alude a la posición frente al dicho, que en este caso el niño manifiesta una identificación a lo que el padre hace, haciéndose dibujos en el cuerpo, lo cual está en estrecha relación con su subjetividad y con su historia.

Con esta reflexión entonces, lo que se puede develar es que en la práctica pedagógica articulada a la investigación, tanto el niño y la niña como el maestro y la maestra, son sujetos activos, pues ambos se ven transformados en la medida en que el docente se pone en una posición de aprendizaje valorando la escucha, y el y la niña, también puede generar un saber de sí a partir de sus palabras, que lo conduzca a transformar su manera de ser y estar en el mundo, a favor de lo social.



## 7 CONCLUSIONES

Podría decirse entonces, que la preocupación de la escuela por educar frente a la sexualidad no ha de apuntar a que los y las niñas presenten unas conductas que se creen moralmente aceptables, sino que es propicio indagar en el sujeto las posiciones subjetivas que ha adoptado frente a las construcciones que realizan en el campo de la sexualidad, para que así puedan decidir encausarlas de tal manera que favorezcan su incursión en el entramado social.

De otro lado se hace evidente que es necesario en la educación ponerse límites al momento de dar a conocer aspectos puntuales de la sexualidad ya sea desde lo genital o desde lo comportamental, en tanto se hace visible que los y las niñas están recibiendo mas información de la que requieren o de la que son capaces de comprender. Es importante en esta medida subrayar, que los conocimientos sobre la sexualidad que reciben han de ser en torno a las preguntas que tienen y no generalizar frente a lo que se transmite, pues cada uno se inquieta en distintos momentos por asuntos de carácter individual.

Se llega entonces a la conclusión de que la escuela no puede centrar sus esfuerzos sólo en dar información, sino que es pertinente llevar a cabo un proceso en el que hayan espacios que posibiliten develar los significados que los niños y niñas atribuyen a los diferentes aspectos de la sexualidad, así como las inquietudes que estas suscitan, las cuales además les generan angustias que se ponen en juego en la relación con su

propio cuerpo y el de los demás. Cabe señalar que en un primer momento se presentan dificultades para que los niños se expresen en cuanto a sus sentires, no obstante, mediante un trabajo pedagógico que genere transferencia, se pueden relativizar aquello que los moviliza, favoreciendo la toma de posturas críticas frente a los contenidos que les son transmitidos de su entorno y a los saberes que poseen sobre la sexualidad a partir de sus propias vivencias.

Es pertinente agregar, que en el procesos de identificación como niño o niña y en la manera de vincularse, se denota una postura centrada en el rechazo y la exaltación de aspectos peyorativos de los demás, pues como se puede evidenciar, en el recorrido por la investigación, es de gran dificultad darle valor a la diferencia, reconocerla y aceptarla. Hay, en esa medida, que llevar a cabo un direccionamiento que permita hacer visible los aspectos positivos, las capacidades y las habilidades en cada uno de ellos y de los otros.

Es importante resaltar que ciertas connotaciones sobre la sexualidad, como las relacionadas con el cuerpo, se basan en características que se dictaminan socioculturalmente, y es ahí cuando se hace importante que como pedagogos y pedagogas, contextualicemos el discurso contemporáneo, ya que puede producir discriminación y altos costos para conseguir la semejanza con estos ideales. Interrogar estos contenidos y concepciones puede conllevar a que los niños y niñas edifiquen construcciones bajo un pensamiento crítico, impulsado por los y las maestras, y no sólo se queden con las ideas que difunden los medios de comunicación y que se asumen

como verdades en tanto la generalidad de adultos no habla de ellas, ni las cuestionan, sino que las imitan.

Es necesario anotar, en consonancia con lo anterior, que la mediación que realiza el maestro y la maestra puede partir de vincular lo que los niños vienen construyendo, con aquellos aspectos que le pueden ayudar a generar una reflexión frente a lo que piensan y hacen, un ejemplo de ello puede notarse en aquellos niños que en un principio se desmedían en las palabras y acciones frente a los demás. Luego, en el proceso de poner en la palabra aquello que les inquietaba, algunos de ellos empezaron a regularse y a regular a sus compañeros en los comportamientos.

A modo de cierre es fundamental subrayar que las técnicas son sólo un medio para que emerja la palabra, buscando detectar y relativizar aquellos imperativos culturales que han incidido en la vida de cada uno de los participantes en el taller y que se hacen presentes en el vínculo con los otros. Es importante puntualizar, en este orden de ideas, que la posición que tenga él y la maestra en relación con el otro, cobra valor en el proceso pedagógico, en tanto de su actitud depende que los y las niñas puedan realmente generar un saber de sí que llegue a transformarlos, no como un “deber ser” sino como una decisión basada en la profunda convicción y en una posición ética.

## 8 RECOMENDACIONES

De acuerdo a lo señalado en el transcurso de este trabajo, se recomienda que en las universidades, normales, institutos y demás espacios de profesionalización de docentes, se haga énfasis en una preparación para la escucha y el respeto por la palabra de los y las niñas, en tanto se pudieron visualizar como aspectos que enriquecen, en gran medida el proceso de formación subjetivo de éstos.

En adición, puede resaltarse el valor de realizar investigaciones o proyectos que tengan como eje la implementación de los talleres reflexivos como modelo para desarrollar el proyecto de educación sexual, en las aulas escolares de la ciudad,. Se alude a ello porque durante este proyecto pedagógico pudo percibirse su favorabilidad para abordar con ellos problemáticas de la infancia. Es decir, este mismo modelo es factible de ser aplicado bajo otras temáticas, tales como la drogadicción o la violencia escolar, entre otras.

De igual manera se hace un llamado a que se realicen otras investigaciones que se dirijan a desentrañar mas saberes en relación a la latencia, pues como momento lógico de la vida de los niños y las niñas es fundamental que haya claridad sobre lo que les acontece en este tiempo. Lo anterior se hace necesario, pues mediante este proyecto se contó con una población reducida, y sería pertinente observarlo en una más grande, para encontrar lo estructurante de dicho momento.

## 9 REFERENCIAS

AYALA, G. (2007). Medios de comunicación, publicidad e industria cultural: hacia la genitalización de lo erótico-sexual. En: *El hombre y la máquina. Enero-junio. N° 028.* (pp. 22-29) Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

BALLESTER, R. y GIL, M.D (2006). La sexualidad en niños de 9 a 14 años. En: *Psicotherma. Vol. 18, N° 1,* (pp. 25-30). Versión electrónica, consultada en 14 de julio de 2010 en: <http://www.psicothema.com/pdf/3171.pdf> .

BARRIO DEL CASTILLO, I.; GONZÁLEZ, J.; PADÍN L., PERAL P., SÁNCHEZ I., TARÍN E. (s.f). Métodos de investigación educativa: estudio de casos. Madrid: Universidad de Madrid. Versión electrónica consultada en 28 de noviembre de 2011 en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est\\_Casos\\_doc.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf)

BENEDEK, T Y GERARD, M (1967). Los problemas en la latencia. En: *psicoanálisis del desarrollo y de las perturbaciones de la personalidad.* (pp. 118-141) Buenos Aires: Editorial Paidós.

BERENSTEIN, I. (2004) El vínculo y el otro. En *Psicoanálisis APdeBA - Vol. XXIII - N° 1 - 2001* Buenos Aires: Asociación Psicanalítica de Buenos Aires. Version electrónica consultada el 20 de septiembre de 2011:

<http://www.apdeba.org/publicaciones/2001/01/berenstein.pdf>

BERNAL, H. (1999). ¿Qué puede aportar el psicoanálisis al proyecto de educación sexual? En INSTITUTO JORGE ROBLEDO, ASOCIACIÓN CAMPO FREUDIANA y DPTO. DE PSICOANALISIS UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (Autores corporativos). *¿Educación sexual? Un análisis del proyecto gubernamental de Educación Sexual.* (pp.97-104). Medellín: BIOS Editores.

----- (s.f). Principios Básicos de Psicoanálisis. Texto guía para el curso: Principios básicos de psicoanálisis. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo.

BERK L. (1998) Desarrollo del Niño y del adolescente. España: Editorial Pearson.

BLEICHMAR, H. (1980) Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

BODNARD, TOVAR E. y ARIAS R. (1999). Cultura y sexualidad en Colombia: Un espacio para leer relaciones de poder, formación de actitudes y valores humanos. (1ª Edición). Bogotá: Policromía Digital.

CARMONA J.A, MEJÍA M.P y BERNAL, H.A. (2011). «Pichón con Lacan». En *Psicología social y psicoanálisis*. Texto guía del curso: Teoría del vínculo. Medellín: Fundación universitaria Luis Amigo. Versión electrónica consultada el 20 de septiembre de 2011 de:

<http://www.funlam.edu.co/modules/facultadpsicologia/item.php?itemid=106>

CENTRO GNÓSTICO ANAEL. (1986). Psicoanálisis Vs. Educación sexual. Consultado en julio de 2010 de: <http://www.anael.org/sexo/once.htm> .

CROOKS R. y BAUR K. (2000) Nuestra Sexualidad. México: Thomson Editores.

CUARTAS L., MONCADA I. y VILLA (2009). Representaciones sociales de sexualidad y el rol de la televisión en la construcción de las mismas. Trabajo de grado para optar al título de psicología. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología.

EVANS D. (1997). Diccionario introductorio del psicoanálisis Lacaniano. Buenos Aires: Editorial Paidós.

FACCIOLI, A. y RIBEIRO, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. En: *Educar N° 31, 2003*. (pp. 67-85) Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

FERNÁNDEZ, M. (1996). La orientación sexual sin diván. En INSTITUTO JORGE ROBLEDO, ASOCIACIÓN CAMPO FREUDIANA y DPTO. DE PSICOANALISIS UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (Autores corporativos). *¿Educación sexual? Un análisis del proyecto gubernamental de Educación Sexual*. (pp. 105-114). Medellín: BIOS Editores.

FERNANDEZ, S. y otros (1998) *Mujer y Feminidad*. Medellín: Corporación Autores Antioqueños.

----- (2005) *Resonancia de las palabras del otro materno en la elección de la prostitución en algunas mujeres adolescentes*. Trabajo de investigación para optar al título de Maestría en Ciencias Sociales: Psicoanálisis, cultura y vínculo social. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales.

----- (2009). Sin latencia no hay adolescencia. En: *Psicoespacios*. Revista electrónica de Psicología. Envigado, Colombia: Facultad de Ciencias Sociales, Institución Universitaria de Envigado. Versión electrónica consultada el 19 de octubre de 2010 en :

<http://www.iue.edu.co/revistas/index.php/articulo/10/Sin-Latencia-No-Hay-Adolescencia-.html>

FREUD, S. (2005a). Tres ensayos de teoría sexual. Tomo VII de Obras Completas. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. 2ª edición. 10ª reimpresión. (Trabajo original publicado en 1905).

----- (2005b). Conferencias de introducción al psicoanálisis. 20ª conferencia. La vida sexual de los seres humanos. Tomo XVI de Obras Completas. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. 2ª edición. 10ª reimpresión. (Trabajo original publicado en 1917)



----- (2005c). Psicología de las masas y análisis del yo. Tomo XVIII de Obras Completas. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. 2ª edición. 10ª reimpresión. (Trabajo original publicado en 1921)

----- (2005d). El yo y ello. Tomo XIX de Obras Completas. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. 2ª edición. 10ª reimpresión. (Trabajo original publicado en 1923)

FRIGERIO, G Y DIKER, G (2008). Infancia y Derecho: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir. (pp. 46-47). Santiago de Chile: Editorial Andrus

GALLO, H. (1999). Usos y Abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

GARCÍA, B. (1996). Educación Sexual ¿De quién y para quién? En INSTITUTO JORGE ROBLEDO, ASOCIACIÓN CAMPO FREUDIANA y DPTO. DE PSICOANALISIS UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (Autores corporativos). *¿Educación sexual? Un análisis del proyecto gubernamental de Educación Sexual.* (pp. 27-31). Medellín: BIOS Editores.

GUERBEROFF C. (2001) La pregunta por el sexo y el horror al saber. En DAUMAS A. y otros. *Psicoanálisis con niños: sexuación y síntoma.* Buenos Aires: Editorial Tres haches.

GUERRERO, P. (1999). Evaluación de los procesos pedagógicos del proyecto nacional de educación sexual. En: INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO. (Comp.) *La sexualidad en la escuela: el amor eres tú.* (36-42) Bogotá. g

HERNÁNDEZ, L. (1999) Las Voces de la Infancia. En: *Delphos. El hombre en el tercer milenio. Vol. 1. N°1.noviembre- diciembre.* (pp.5-7). México.

INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN. (2005). Informe sobre el estado actual de los derechos humanos en la comuna 13 de la ciudad de Medellín. Versión electrónica consultada el 20 de agosto de 2010 de:

[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=www.ipc.org.co%2Fportal%2Findex.php%3F...com%2Funa-13...&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ipc.org.co%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_phocadownload%26view%3Dcategory%26id%3D7%253Ageneral%26download%3D9%253Aderechos-humanos-en-la-comuna-13-de-medelln%26Itemid%3D99%26lang%3Des&ei=YIneTuHJF4qCtqfRxNW\\_BQ&usq=AFQjCNFv6rrRASy04MeRchMN7-WmgylZVQ](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=www.ipc.org.co%2Fportal%2Findex.php%3F...com%2Funa-13...&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ipc.org.co%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26id%3D7%253Ageneral%26download%3D9%253Aderechos-humanos-en-la-comuna-13-de-medelln%26Itemid%3D99%26lang%3Des&ei=YIneTuHJF4qCtqfRxNW_BQ&usq=AFQjCNFv6rrRASy04MeRchMN7-WmgylZVQ)

JARAMILLO A.M. (2000). Las mujeres y la violencia conyugal. Trabajo de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Psicoanálisis.

JOLIBERT B. (2001) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, N° 3-4, 1993, págs. 485-499. Versión electrónica consultada el 1 de Octubre del 2011:

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freuds.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freuds.pdf)

JOSMOJ (2009, 4 de julio). Sexualidad precoz y embarazo adolescente, algunos riesgos. *El Tiempo*, Sección Vida de hoy. Versión electrónica consultada en 22 mayo de 2010 en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3512017>

KAESER F. (2002) Cómo Ayudar a los Niños a Desarrollar Actitudes y Comportamientos Sexuales Saludables. Consultado en 15 de julio de 2010 en: [http://www.aboutourkids.org/articles/como\\_ayudar\\_los\\_ninos\\_desarrollar\\_actitudes\\_y\\_comportamientos\\_sexuales\\_saludables](http://www.aboutourkids.org/articles/como_ayudar_los_ninos_desarrollar_actitudes_y_comportamientos_sexuales_saludables)

LACAN, J. (1974). Seminario 22:R.S.I. Psikolibros. Versión electrónica, consultada el 15 de septiembre de 2011 en: [http://www.4shared.com/document/X8pio1cs/Seminario\\_22\\_-\\_RSI\\_Jacques\\_La.html](http://www.4shared.com/document/X8pio1cs/Seminario_22_-_RSI_Jacques_La.html)

MARTÍNEZ M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Ed. Trillas

MEJIA M.P. (s.f.) Cuerpo y Erotismo. Medellín: Universidad de Antioquia. Dirección de Bienestar universitario. Departamento de prevención de la enfermedad y promoción de la salud. Texto inédito.

MESA DE URIBE M. (1996). Taller sobre el esclarecimiento sexual del niño. En INSTITUTO JORGE ROBLEDO, ASOCIACIÓN CAMPO FREUDIANA y DPTO. DE PSICOANALISIS UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (Autores corporativos). *¿Educación sexual? Un análisis del proyecto gubernamental de Educación Sexual.* (pp. 105-114). Medellín: BIOS Editores.

MESA, C. (2002). Adolescencias contemporáneas: un redoblamiento de la declinación del padre. Tesis de especialización no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología.

MILLER J. (1997). Introducción al método psicoanalítico. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MOSKOVICI, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul.

NOMINÉ, B (2001). La adolescencia o la caída del ángel. En: *Revista Marraio.* (p.41) Rio de Janeiro: Campo Lacaniano de Rio de Janeiro.

PACHECHO, J (2006). Repensar la latencia, En: *Limite. Revista de filosofía y psicología.* Vol. 1 N. 14. (pp. 109 – 128). México.

PALACIO, M. (2002) Educación sexual para nuestros hijos e hijas en la sociedad actual. (1ª Edición). Bogotá: Editorial Nomos S.A.

PETRACCI, M Y KORNBLIT, A (2007). Representaciones sociales: Una teoría metodológicamente pluralista. En: A. KOMBILT (Comp), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. (pp. 91- 111). Buenos Aires: Biblos.

PÉREZ J.F. (2011) Singularidad subjetiva e identificación. En: *Clínica y teoría de las identificaciones*. Medellín: Nueva Escuela Lacaniana.

RICHARD, M (1980). El niño en fase de latencia. (pp. 7-75) Francia: Editorial Sal Terrae.

SABAN R. (2004) Las identificaciones. Argentina: Editorial Brujas: Argentina.

SMITH I. y ALONZO S. (1996). Conocimientos sobre sexualidad en niños de 7 a10. Boletín Médico de Postgrado. UCLA. XII. N. ° 4 Enero – Marzo. Versión electrónica consultada en julio de 2010:

[http://bibmed.ucla.edu.ve/EDOCS\\_PSM\\_UCLA/BM1204/BM120410.pdf](http://bibmed.ucla.edu.ve/EDOCS_PSM_UCLA/BM1204/BM120410.pdf) .

SOLER. C. (1995) Síntomas inéditos en Mujeres Contemporáneas. Paris: Seminario Hispanohablante de Paris. Campo Freudiano.

TRIGUEROS V. (2004) Identificaciones como efecto del significante. En: SABAN, Las identificaciones. Argentina: Editorial brujas.

TOBÓN, M. (s.f.). Sobre la sexualidad. Medellín. Texto Inédito.

URIBE, J.G. (1996). Educar la Sexualidad. En INSTITUTO JORGE ROBLEDO, ASOCIACIÓN CAMPO FREUDIANA y DPTO. DE PSICOANALISIS UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (Autores corporativos). *¿Educación sexual? Un análisis del proyecto gubernamental de Educación Sexual.* (pp. 19-26). Medellín: BIOS Editores.

VASCO, C. (s.f). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. (Versión preliminar) S.P.I

VELÁSQUEZ C. (2011) Un rasgo, fundamento de las identificaciones. En: *Clínica y teoría de las identificaciones.* Medellín: Nueva Escuela Lacaniana.

VELÁSQUEZ J.F, (2009) Sobre las manifestaciones sexuales de los niños. En SIERRA G. (Comp.) *¿Des-medidos? Cómo responder a las expresiones sexuales desbordadas en niños, niñas y adolescentes.* (pp. 135- 158) Medellín: Editorial Corporación Ser Especial.

VILLA D. y MONTAÑEZ M. (2010). “¿De qué cuerpo se habla en psicoanálisis?”. En: *Revista Académica e Institucional de la Universidad Católica Popular de Risaralda.* N° 86. Pp. 53-66. Risaralda, Colombia.

URRUBARRI R. (1999) Descorriendo el velo de la latencia, sobre el trabajo de la latencia. En *Revista de psicoanálisis, publicación previa al congreso de la asociación psicoanalítica internacional. Tomo LVI No 1. enero-marzo.* Argentina: Asociación Psicoanalítica Argentina.