



Sexualidad en la primera infancia: aportes a un debate necesario en la formación y práctica de maestros/as de pedagogía infantil.

Verónica Gallego Montoya
Laura Cristina Rúa Valencia

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Asesora

Claudia Marina Velásquez Muñoz, Magíster (MSc) en Psicoanálisis, Cultura y Vínculo social

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2021

Cita	(Gallego Montoya & Rúa Valencia, 2021)
Referencia	Gallego Montoya, V., & Rúa Valencia, L. C. (2021). <i>Sexualidad en la primera infancia: aportes a un debate necesario en la formación y práctica de maestros/as de pedagogía infantil</i> .
Estilo APA 7 (2020)	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Grupo de Investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolivar Buriticá

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa

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

Dedicatoria

A mis padres, Teresita y Jorge

A mi hermana Vanessa

A mis hermanos, Sebastián y Daniel

Su amor y apoyo incondicional es lo que me ha mantenido de pie en la vida.

Verónica Gallego.

Este trabajo de grado se convirtió en todo un reto como maestra y como persona, para demostrarme a mí misma, cada una de las capacidades que tengo y de las que en algún momento dudé. Aquí no me quiero exaltar, pero sí quiero dar gracias a las personas que me permitieron llegar hasta este punto. Mis padres, que han sido el pilar fundamental en mi vida, quienes siempre con sus palabras me inculcaron que la educación es el camino, me alentaron a seguir adelante, y hoy por hoy todo lo que soy se lo debo a ellos. A mi hermano, le dedico cada una de mis palabras aquí plasmadas, aunque quizá hasta ahora no sepa, él fue mi gran inspiración para escribir, para entender que la sexualidad va más allá de una elección de sexo, entender que el ser humano es mucho más que la genitalidad o las decisiones que toma en la vida, que esta permeado por muchas cosas que finalmente lo hacen sujeto. A ellos les doy gracias, y les dedico cada uno de mis logros, porque ha sido su amor incondicional lo que me ha permitido llegar hasta aquí. Pero este no es el fin, es el comienzo de muchos sueños y metas por lograr.

Laura Cristina Rúa Valencia.

Agradecimientos

A Sarah Flórez Atehortúa, por ser luz en el camino.

A nuestra asesora, por aceptar recorrer este trayecto juntas.

A Holss, por recibirnos.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1. Planteamiento del problema	12
2. Antecedentes	15
2.1 Estudios sobre Educación Sexual.....	16
2.2 Estudios sobre Sexualidad Infantil.....	24
3. Justificación.....	29
4. Objetivos	30
4.1 Objetivo general	30
4.2 Objetivos específicos.....	30
5. Pregunta de investigación.....	31
6. Marco teórico	32
6.1 Sexualidad Infantil	32
6.1.1 Organización de la sexualidad infantil.....	34
6.2 Acto pedagógico.....	38
6.3 Lenguaje	42
6.3.1 Signo lingüístico.....	43
6.3.2 Del signo lingüístico al algoritmo de Lacan	44
6.4 El sujeto en la estructura del lenguaje.....	46
7. Metodología	49
7.1 Descripción de estrategias metodológicas.....	54

8. Trabajo de campo	58
8.1 Cronograma de actividades	58
8.2 Desarrollo de los encuentros	61
9. Categorías de análisis	62
9.1 Diferencias entre los sexos	62
9.2 Teorías sobre el nacimiento.....	64
9.3 Sobre los vínculos	66
9.4 Lo que expresan los/as niños/as en sus palabras	71
9.5 Sobre la subjetividad del maestro/a.....	76
10. Conclusiones	82
11. Recomendaciones.....	86
Referencias	87
Anexos.....	93

Lista de tablas

Tabla 1	59
---------------	----

Lista de figuras

Figura 1	43
Figura 2	45
Figura 3	45

Resumen

El presente proyecto de investigación asumió el desafío de explorar y analizar comprensivamente la incidencia que tiene la subjetividad del/a maestro/a –en este caso, en nosotras mismas- en su práctica, cuando se manifiesta algo de la sexualidad de los/as niños/as. Bajo el paradigma cualitativo con modalidad narrativa y enfoque autoetnográfico, desarrollamos el trabajo de campo en el colegio Holss de Llanogrande con el grupo P20, conformado por niños/as entre los 4-5 años, con el fin de reflexionar en torno a la importancia de la sexualidad en los procesos educativos de los/as niños/as de primera infancia y la necesidad de su inclusión como problema de pensamiento al interior de los espacios de formación y práctica de los/as maestros/as de educación infantil. Entre los hallazgos más significativos de la investigación, podemos destacar que, si bien buscábamos conocer sobre nuestra subjetividad en el momento en que algo de la sexualidad de los/as niños/as se ponía de manifiesto, durante el trabajo de campo llamó nuestra atención las maneras en que los/as niños/as expresaron con sus palabras, gestos y actos, asuntos relacionados con la sexualidad, lo cual terminó por enriquecer más la presente propuesta.

Pudimos concluir que cuando algo de la sexualidad de los/as niños/as se hace presente, el/la maestro/a responde desde su subjetividad, o sea, desde sus experiencias personales, desde sus vivencias, desde el saber académico que tiene y también, desde el inconsciente. La subjetividad siempre está en juego, por más que el/la docente tenga claras sus bases académicas y teóricas, su subjetividad siempre va a hallar un espacio para alojarse en el acto de educar.

Palabras clave: Sexualidad infantil, subjetividad, lenguaje, significación, maestro/a, educación.

Abstract

The present research assumed the challenge of exploring and comprehensively analyzing the incidence that the teacher's subjectivity -in this case, in ourselves- has on his/her practice, especially when something of the children's sexuality is manifested. That is to say, the objective of this research was to analyze the ways in which the teacher's subjectivity influences his/her pedagogical practice in those moments when children's sexuality is manifested. Under the qualitative paradigm with narrative modality and autoethnographic approach, we developed the fieldwork at Holss, school in Llanogrande with the P20 group, formed by children between 4-5 years old, in order to reflect on the importance of sexuality in the educational processes of early childhood children and the need for its inclusion as a thinking problem inside the classroom or practical spaces for early childhood education teachers. Among the most significant findings of this research, we can highlight that, although we sought to know about our subjectivity at the same time when something of the children's sexuality was revealed, during the fieldwork our attention was caught by the ways that the children expressed in their words, gestures, and acts about sexuality. This result ended up enrich the present proposal.

We were able to conclude that when something of the children's sexuality becomes present, the teacher responds from his/her subjectivity, that is, from his/her personal experiences, from the academic knowledge she/he has, and also from the unconscious. Subjectivity is always at stake, even if the teacher is clear about his/her academic and theoretical bases, his/her subjectivity will always find a space to lodge in the act of educating.

Keywords: Child sexuality, subjectivity, language, significance, teacher, education.

Introducción

Sexualidad en la primera infancia: aportes a un debate necesario en la formación y práctica de maestros/as de pedagogía infantil, se presenta como un proyecto de investigación cualitativo bajo la modalidad narrativa con enfoque autoetnográfico, en el cual quisimos ahondar en la incidencia que tiene la subjetividad del/a maestro/a en este caso, nosotras mismas como sujetas investigadoras, cuando algo de la sexualidad de los/as niños/as, se hace presente. Así pues, aparte de ser investigadoras, nos constituimos como sujetas investigadas. Si bien, el asunto principal de nuestra investigación fueron nuestras manifestaciones subjetivas respecto a las significaciones de los/as niños/as sobre la sexualidad, tenemos que reconocer que en el transcurso de la investigación nuestra atención estuvo puesta también en lo que podíamos escuchar y observar de los/as niños/as sobre el tema.

Nuestro trabajo está estructurado por 11 capítulos. El primer capítulo muestra el planteamiento del problema, el segundo capítulo el estado del arte donde presentamos diferentes desarrollos que se realizaron hasta el año 2018 en materia de sexualidad infantil en Colombia, los cuales mostraron en su mayoría a la sexualidad desde las posturas del cuidado y la prevención, dejando de lado diferentes elementos constitutivos de esta como lo son los vínculos, las construcciones subjetivas, entre otros. En el tercer capítulo se encuentra la justificación del presente proyecto. En el cuarto capítulo, los objetivos: general y específicos. En el quinto capítulo, la pregunta de investigación que orientó nuestro proyecto. En el sexto capítulo se encuentra nuestro marco teórico el cual evidencia que esta investigación la realizamos bajo un corte psicoanalítico, basándonos principalmente en los desarrollos teóricos de Freud (1905) respecto a la sexualidad infantil, de Lacan para hablar del lenguaje y la significación y de Frigerio (2012) para hablar de acto pedagógico. En el séptimo capítulo describimos la metodología que guio nuestra investigación: investigación cualitativa bajo la modalidad narrativa con enfoque autoetnográfico, así como también presentamos las estrategias a utilizar en el trabajo de campo.

En el capítulo ocho, detallamos el trabajo de campo, el contexto y los participantes, de igual manera, las planeaciones que guiaron los encuentros con los/as niños/as. El capítulo nueve constituye los resultados y su respectivo análisis a la luz de la teoría. Allí, establecimos varias

categorias de análisis -*diferencias entre los sexos, teorías sobre el nacimiento, sobre los vínculos, lo que expresan los/as niños/as en sus palabras, y finalmente, sobre la subjetividad del maestro/a*- producto de lo plasmado en los diarios de campo y en lo discutido en el seminario de trabajo de grado. Los demás apartados diez y once, se constituyen en las conclusiones a las que llegamos en nuestra investigación, las recomendaciones para futuras líneas de investigación que quieran abordar el asunto de la sexualidad infantil. Por último, se encuentran las referencias y los anexos.

1. Planteamiento del problema

Como es sabido, históricamente en nuestras sociedades si bien, ha prevalecido una postura de censura y negación de la sexualidad infantil, manifestada en actitudes de rechazo, evasión u omisión –lo cual incide en las formas de reconocimiento y relación que las generaciones adultas construimos con los/as niños/as- también acontecen situaciones en las que la sexualidad se presenta sin censura y sin ningún tipo de límites, lo que abre la posibilidad a que los/as niños/as accedan con facilidad a información de esta índole, generándose en ellos/as una saturación de ideas, imágenes y contenidos referidos a la sexualidad. La primera postura mencionada forma parte de la configuración de un campo de representaciones de la infancia en la que se entiende que los/as niños/as carecen de sexualidad, sin embargo, como nos lo recuerda Mejía (2018), la sexualidad es “una construcción que realiza cada persona, desde que nace, hasta que muere, a través del intercambio que establece con otras personas, principalmente con sus seres significativos” (p. 14). Esto es: la sexualidad no es exclusiva de la adolescencia y de la vida adulta, de ahí que se trate de una dimensión que concierne a quienes nos ocupamos de la educación desde los primeros años.

Con relación a ello nos preguntamos qué nombre darle a la función que como maestras/os y educadoras/es cumplimos en relación con la sexualidad de los/as niños/as más pequeños/as: ¿acompañamiento?, ¿enseñanza?, ¿educación? Ello está por definirse, pero es claro que la evasión, y la censura o el desborde y la sobreexposición a la información, lejos de resolver situaciones en las que se manifiesta algún aspecto de la sexualidad, las complican, exponiéndonos a la impotencia y al extravío.

Lo anterior nos permite plantear la necesidad de abordar la sexualidad infantil en los procesos educativos de los/as niños/as como problema de pensamiento, reflexión e investigación de la pedagogía y la educación infantil, dicha necesidad tiene diversos contextos y elementos de justificación: primero, como mencionamos anteriormente el reconocimiento de la circulación prácticamente irrestricta de información que caracteriza al mundo actual. Es conocido y ha sido ampliamente documentado que esta circunstancia ha implicado la reconfiguración de los modos de relación intergeneracionales, cuyo sustento no es más la presencia –en el caso de los adultos– y la ausencia –en el caso de los/as niños/as y jóvenes– de ciertos conocimientos. Una tesis que interpretó con nostalgia esta mutación cultural irremediable es aquella en la cual el norteamericano

Neil Postman en su texto (1994) aseguró que nos encontrábamos frente a la inminente desaparición de la infancia. Ahora bien, la disponibilidad casi absoluta de información suscita en los/as niños/as expresiones y preguntas –en relación con la sexualidad– que suelen descolocarnos como adultas/os, solicitando en consecuencia un trabajo de elaboración profesional pero también subjetivo, por la naturaleza de los procesos en juego.

Segundo, pese a su reconocimiento y a los extensos desarrollos investigativos y teóricos disponibles, la sexualidad infantil parece preservar el lugar de un tabú en nuestra sociedad, y cuando se le aborda, los elementos que se focalizan son de carácter biológico e higienista, descuidando la dimensión ética implicada. La pedagoga infantil Paola Andrea Soto Ossa (2018), en su trabajo de investigación de maestría expone que, en el marco de la llamada Educación Sexual en Colombia, se

evidencia que los discursos que han sobresalido y dominan el campo de la sexualidad, son los biologicistas y los psicologicistas, lo cual se ve reflejado en el abordaje de temas como el sexo, el cuerpo y los derechos sexuales y reproductivos, predominando aspectos fisiológicos-anatómicos, el cuidado, la prevención y la salud sexual. (p. 16)

Como consecuencia, a nuestro parecer es necesario complejizar esta concepción en los escenarios educativos, incluyendo elementos del ámbito subjetivo y social, puesto que –como hemos mencionado– la sexualidad es una construcción que acontece a partir de la interrelación con los demás, en particular, con aquellas personas que son significativas para el sujeto. Los procesos de formación de los/as pedagogos/as y educadoras/es infantiles ofrecen evidencias de la necesidad señalada: por ejemplo, quienes cursamos la licenciatura, experimentamos cada vez que asumimos una práctica –y este dato es constatable con un número importante de compañeras con quienes compartimos diversos escenarios de formación–, que uno de los aspectos más complejos de asumir es el desafío de dar respuestas, intervenir, en suma, de hacer algo, allí donde la sexualidad infantil se manifiesta en los escenarios de educación inicial.

Además de lo anterior agregamos que como efecto de la revisión de los documentos de política disponibles, de los hallazgos de las investigaciones precedentes, y de los diálogos sostenidos con algunos/as investigadores/as, es oportuno afirmar que en nuestro país las intervenciones con la población infantil en el campo que hemos focalizado -la sexualidad al interior

de los procesos educativos en la primera infancia-, han estado centradas en el ámbito de la protección, apuntando a prevenir y restituir derechos ante problemáticas como el abuso, la explotación sexual y la prostitución de niños/as, aspectos que consideramos de suma urgencia e importancia, pero que no abarcan totalmente la sexualidad infantil en su complejidad.

A partir de los elementos expuestos anteriormente, sostenemos la importancia de interrogar de manera profunda el lugar e incidencia de la sexualidad en el campo de la educación en primera infancia. Una posición de omisión por parte de los/as educadores/as puede devenir en que los/as niños/as abandonen preguntas fundamentales lo cual trae posiblemente consecuencias en las diferentes construcciones que ellos/as harán más adelante, tanto a nivel de los vínculos como de las relaciones que establecen con los otros y con el saber. Realizar esta interrogación entendiendo que la sexualidad es una construcción relacional, demanda que quienes elegimos asumir la responsabilidad por el cuidado y la educación de la infancia activemos una reflexión sistemática sobre la manera en que nosotras/os mismas/os la hemos construido, cuestionemos las representaciones que tenemos frente a la sexualidad de las/os niñas/os, y emprendamos un esfuerzo de escucha de lo que ellos/as construyen, y de cómo lo construyen.

Reconociendo entonces que la sexualidad es una construcción relacional en la que está comprometida la subjetividad, abordaremos la exploración de dos registros de significación de la sexualidad infantil al interior de los procesos formativos: uno, centrado en abordar las significaciones producidas por los/as niños/as; el otro, focalizará en las respuestas que aparecen en nosotras, maestras en formación, al momento de escuchar u observar aquello que dicen o manifiestan los/as niños/as en relación con la sexualidad -es decir, además de ser investigadoras, seremos a su vez sujetos objeto de estudio en el desarrollo del presente proyecto- todo esto sosteniendo la atención en el análisis en torno a la incidencia de la subjetividad del/a maestro/a en su práctica cuando la sexualidad infantil se manifiesta, en vista de que es este el interés fundante del presente proyecto. Confiamos en que esta puede ser una oportunidad para motivar espacios de reflexión, análisis y problematización de la sexualidad infantil al interior de los programas de formación de educadoras/es infantiles.

2. Antecedentes

A continuación, presentamos los resultados de la revisión de antecedentes sobre las investigaciones desarrolladas en el contexto colombiano con relación a la Educación Sexual y la sexualidad infantil, para ello introducimos como punto de partida rasgos del contexto y devenir histórico de la Educación Sexual en nuestro país.

De acuerdo con las fuentes abordadas, la Educación Sexual en Colombia ha estado asociada principal y casi únicamente con la reproducción y la genitalidad, lo que la ha convertido en un atributo exclusivo de la vida del adolescente y del adulto. En los años 50, en las instituciones educativas escolares, el abordaje de la sexualidad se enfocaba en la reproducción (Guerrero, 1998, p. 309). Y en los aspectos biológicos característicos del hombre y de la mujer. Hacia los años 60, comienza a impartirse una cátedra de Comportamiento y Salud dirigida a los/las estudiantes de los grado noveno y décimo, en la cual permanecía según Pedro Guerrero (1998) una mirada tradicionalista y represiva de la sexualidad, en la que “las lecciones tenían la finalidad de preparar a los jóvenes para su futuro matrimonio cristiano” (p. 311).

La década de los 90 fue de hitos importantes: se incorporaron los Derechos Sexuales y Reproductivos en la Constitución Política de Colombia de 1991 contemplándolos en los derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008). En 1993, fruto de una acción de tutela interpuesta por una docente que había sido destituida de su cargo por haber iniciado una charla de Educación Sexual con un grupo de primaria, se estableció la obligatoriedad de la Educación Sexual en todas las instituciones educativas a nivel nacional y asimismo se desarrolló el Proyecto de Educación Sexual. En 1994 se sancionó la Ley 115 –Ley General de Educación– que en su artículo 14 ordena, tanto para las instituciones educativas oficiales como para las privadas, la obligatoriedad de la Educación Sexual en todos los niveles de la educación formal.

En el año 2003 se estableció la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva desde “el gobierno nacional, con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas y a través del Ministerio de la Protección Social, que integra los sectores de salud y trabajo” (MEN, 2008). La cual proponía como objetivo mejorar la salud sexual y reproductiva, así como también promover

los derechos sexuales y reproductivos de toda la población colombiana (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, p. 10). Esta política planteaba la coordinación de acciones desarrolladas por el Ministerio de Salud, con aquellas encaminadas por el sector educativo en los temas relacionados con la salud sexual y reproductiva.

Entre 2006 y 2007 el Ministerio de Educación Nacional desarrolló el Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, que incluía “además de la educación en sexualidad, el desarrollo de competencias ciudadanas con un enfoque de ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (Mejía, 2018, p.15). Años más tarde -en 2010- se creó la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos, orientada a concertar las políticas relacionadas con la promoción y garantía de los derechos sexuales y reproductivos.

2.1 Estudios sobre Educación Sexual

La exploración nos permitió identificar algunas investigaciones que se han centrado en realizar un análisis histórico de la Educación Sexual en Colombia, entre los años 2009 y 2018, dando a conocer algunos elementos clave para iniciar una discusión y reflexión en torno a esta en el ámbito educativo y pedagógico.

Entre ellas, la tesis de grado de maestría titulada Análisis de las propuestas de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía existentes en Colombia desde una perspectiva crítica de Género realizada por María Luz Estupiñán (2009). En esta, la autora realizó una revisión documental de los diversos artículos, políticas públicas y módulos que había expedido el Ministerio de Educación Nacional hasta el año 2009 como respuesta a la necesidad de abordar la Educación Sexual al interior de las instituciones educativas, esto con el fin de analizarlos desde una perspectiva de género y de describir los diferentes discursos que priman al momento de abordar la Educación Sexual en el país, concluyendo de esta forma que dichos discursos han sido los de tipo biológico, médico y psicológico; y que en lo concerniente a la perspectiva de género – que si bien no es el interés de nuestra investigación, si es un aspecto fundamental en el presente estudio- la Educación Sexual en el país para ese entonces aún guardaba un enfoque normalizador, que ignoraba las diversidades sexuales existentes en la sociedad.

En la investigación Salud, Cuerpo y Vida. Una genealogía de la educación sexual en Colombia la autora Paola Andrea Roa García (2017) problematizó cómo históricamente se ha asignado la responsabilidad de la Educación Sexual a los/las docentes del área de biología, situación en la que se vislumbra una concepción de lo sexual asociada a la genitalidad y de la Educación Sexual como capacitación informativa. A grandes rasgos podríamos decir que el estudio se encargó de presentar -desde una mirada genealógica- la emergencia de la Educación Sexual en Colombia y cómo en particular los conceptos de salud, cuerpo y vida han estado relacionados a ella.

Dentro de la línea de tiempo presentada en este artículo, se destacó cómo alrededor de los años 50 la preocupación por el cuerpo del individuo desencadenó en prácticas higienistas y preventivas que consolidaron los discursos de la educación para la salud, en los cuales lo sexual no tenía cabida, pues se consideraba una actividad temeraria que tenía implicaciones negativas en la salud de las personas. Es así como, según la autora, sólo hasta finales de los años 80 puede hablarse de Educación Sexual, en la medida en que es en ese momento donde esta aparece asociada a problemas de salud; igualmente es a partir de dicha época en la que *cobra fuerza su educabilidad*, otorgándosele permanencia en el currículo educativo con la denominada cátedra de Educación Sexual, siendo esta última una estrategia que despliega ciertas formas de saber en relación con los sujetos, con los/as maestros/as y con la escuela, incitando además unos saberes y reprimiendo otros por medio de prácticas y discursos que se preocupan por la necesidad de educar en sexualidad desde la perspectiva de salud.

También encontramos el artículo que desarrolla el primer objetivo de la investigación titulada La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en Armenia, Colombia de Fernández y López (2012), en el cual se realizó una exploración bibliográfica desde las normativas relacionadas con la Educación Sexual en Colombia, es decir, políticas públicas como el Proyecto Nacional de Educación Sexual, Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Proyecto del Fondo Mundial y algunas posiciones teóricas y conceptuales que han tenido desarrollos en torno a esta.

De igual manera, las autoras enunciaron que, si bien ha sido difícil abordar y establecer acuerdos sobre la Educación Sexual, debido a las concepciones diversas que tienen los actores sociales que en ella han influido, el desarrollo de investigaciones y proyectos educativos abren la mirada y enriquecen el campo de esta cada vez más.

En lo concerniente al desarrollo conceptual de la sexualidad desplegado en el artículo, las autoras aclararon que este no se puede reducir sólo a los aspectos biológicos, sino que también lo componen elementos psicológicos, socioculturales y éticos, a partir de lo cual concluyeron que las funciones asociadas a la sexualidad no son únicamente reproductivas, sino también eróticas, afectivas y comunicativas. Uno de los desarrollos más relevantes del artículo es la afirmación de que la sexualidad es vivida, interpretada y desarrollada por cada persona de una manera diferente, de acuerdo con las experiencias que esta vaya construyendo.

Con este panorama de estudios que han tenido un enfoque principalmente histórico, podemos establecer dos asuntos: en primer lugar y como hemos mencionado con anterioridad, la Educación Sexual se ha encaminado casi exclusivamente al tratamiento de la dimensión biológica e higiénica de la sexualidad, que si bien es constitutiva de esta no se reduce a ella; en este sentido coincidimos con algunos autores de los estudios que acabamos de presentar cuando plantean la necesidad de problematizar esta concepción reduccionista y considerar otra multiplicidad de elementos manifiestos y latentes en la sexualidad que no están vinculados necesariamente con el cuerpo orgánico, se trata entonces de lograr una idea de Educación Sexual más amplia, compleja e integradora. A lo anterior agregamos que, pese a los reconocimientos existentes a nivel teórico de otras dimensiones de la sexualidad, diferentes a la biológica, en muchos casos estos no logran hacerse evidentes en el desarrollo de proyectos o programas de Educación Sexual.

En segundo lugar, siguiendo los planteamientos de Mejía (2018) citada con anterioridad, asumimos una idea de la sexualidad como un constructo individual, constante y continuo que se realiza en las interacciones con los/as demás, por lo cual nos desligamos de una idea de la Educación Sexual como cátedra. Desde esta perspectiva a la cual nos acogemos, creemos que no es posible educar la sexualidad en una clase -o por lo menos la parte de ella que puede educarse-, puesto que esta puede, y sin duda lo hace, manifestarse en cualquier momento de interacción que tengamos nosotras, maestras/investigadoras con los/as niños/as, incluso en aquellos más imprevistos, por tanto no podremos establecer de antemano cual va a ser la ocasión precisa para poner en juego elementos que nos permitan desplegar una Educación Sexual.

Ahora bien, a diferencia de las investigaciones anteriores, otros estudios se han encargado de presentar proyectos o propuestas de Educación Sexual en Instituciones Educativas. Entre ellas encontramos la tesis de pregrado titulada Promoción de la educación sexual en la infancia en el Colegio Nuevo Liceo los pinos de Chía Cundinamarca, escrita por Andrea Carolina González

Robles (2017), en ella se estableció que debido al crecimiento de las cifras de abuso sexual infantil en el país y que en el colegio no se adelantaba ningún proyecto de Educación Sexual, surgió la necesidad de abordar con los/as niños/as del grado primero la prevención del abuso sexual.

En primer lugar, la autora destacó la importancia que tiene la promoción de una Educación Sexual saludable en la primera infancia, con el propósito de que los/as niños/as fortalezcan diversas conductas de autoprotección frente al abuso sexual, y asimismo adquieran nuevas habilidades y competencias que les ayuden a consolidar y estructurar un proyecto de vida basado en el autocuidado, el fortalecimiento de la autoestima y el conocimiento adecuado de la sexualidad (González, 2017, p. 6). Posteriormente se diseñó una propuesta didáctica basada en estudios de caso y actividades vivenciales acordes a los objetivos de la investigación. Dicho proyecto se materializó en una cartilla lúdico-pedagógica con 12 talleres que tenían como objetivo que los/as estudiantes analizaran y reflexionaran sobre el abuso sexual y cómo se podía prevenir.

En conclusión, y en vista de que los/as niños/as carecían de información adecuada sobre el abuso sexual –incluso desde sus mismas familias–, el desarrollo de la propuesta se presentó como una buena oportunidad para “promover una Educación Sexual saludable desde el fortalecimiento de conductas autoprotectoras para la prevención del abuso sexual” (González, 2017, p. 94). Pues se consideró como punto importante la capacitación del niño/a en este tema, con el fin de que ellos/as logran aprender a manejar las posibles situaciones de riesgo que se les pudiera presentar.

Por su parte, en la tesis de maestría titulada Sexualidad y Educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) propuesto por el MEN (2004 - 2010), su autora Sandra Patricia Duque (2017) realizó un análisis de dicho programa para ver la forma en que este presentaba la sexualidad; la investigación concluyó que en la construcción del mismo influyeron diversos estamentos como el político, el educativo y el médico, lo cual dejó como consecuencia la instauración de concepciones múltiples sobre la sexualidad y el cómo abordarla en el ámbito educativo. En dicho sentido y en comparación a los programas que le antecedieron en el país, el PESCC se convirtió –según la autora– en un programa novedoso, en el cual existía una concepción renovada de la sexualidad, puesto que este trascendía de una concepción biologicista e higienista a una social y cultural, concibiendo la sexualidad constitutiva en todas las etapas de la vida y no únicamente en la adolescencia.

En esta línea también hallamos la tesis Propuesta de perspectiva de la Educación Sexual en Colombia desde el análisis del concepto de Sexualidad realizada por De la Torre et al., (2017) la

cual dio a conocer una propuesta -desde el punto de vista de las autoras- holística, cultural y humanística para el abordaje de la Educación Sexual en Colombia, todo esto a partir de la triangulación entre la normatividad, el análisis de la percepción que tienen los/as docentes, directivos, familias, entre otros agentes educativos sobre la misma y el análisis de la “categoría” de sexualidad. El principal objetivo de dicha investigación fue fortalecer la fundamentación de los actuales proyectos de Educación Sexual de diversas instituciones educativas de Bogotá, con el fin de convertirlos en espacios formativos que posibiliten el desarrollo de proyectos de vida seguros y responsables. En el estudio se concluyó que para lograr dicho objetivo se hace necesario contar con la participación de los padres de familia y la sociedad en general, para que desde el proceso formativo de los/as niños/as se trabaje el autoconocimiento, el respeto de sí, la autoestima y los valores, aspectos que para las autoras deben ser tenidos en cuenta al momento de desarrollar un proyecto de Educación Sexual.

Asimismo, en este punto localizamos la investigación titulada Educación sexual y en valores: una propuesta formativa para estudiantes del grado 302¹ jornada tarde del colegio nuevo san Andrés de los altos, escrita por Hilda Gómez et al., (2015) la cual presentó un proyecto lúdico de Educación Sexual dirigido a estudiantes de tercer grado que puso el énfasis en la formación en valores de los/as niños/as. En la investigación se afirmó que una Educación Sexual inadecuada tiene implicaciones negativas en la vida de los/as estudiantes, en la medida que no favorece la estructuración de sus proyectos de vida y su formación como ciudadanos/as responsables, en este sentido esta hace parte esencial en la formación de los sujetos y debe iniciarse desde los primeros años, tanto en el entorno familiar como educativo.

Para el desarrollo del proyecto se realizaron encuestas a niños y niñas del grado 302, docentes y padres de familia de la institución, como resultado de este proceso de indagación se pudo constatar que los/as niños/as manifestaban claridad en su identidad de género –se reconocían como hombres o mujeres-, además que consideraban la importancia de recibir afecto, ser reconocidos/as por los/as demás y de cuidar su cuerpo. Por su parte, a pesar de que los/as docentes afirmaban que en la institución educativa no había funcionado el proyecto de Educación Sexual que se tenía establecido, reconocían su importancia en la formación integral de los/as niños/as y consideraban que esta debe desarrollarse en una franja de horario determinado y encaminada hacia

¹ Así es como se nombra al grupo en la tesis revisada.

el respeto, el cuidado y la protección del propio cuerpo; todo esto por medio de estrategias lúdicas, pues estas constituyen para ellos/as la mejor herramienta de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a los padres de familia, las encuestas mostraron que los temas relacionados con la sexualidad que más les interesaría que fueran abordados con sus hijos/as eran: el desarrollo físico, los cuidados del cuerpo y la formación en valores.

Para dar cierre al texto se describió la propuesta titulada Jugando y aprendiendo sobre educación sexual en valores, la cual tuvo como objetivo enseñar hábitos saludables, promover la autoestima y prevenir el abuso sexual. El estudio presentó como conclusiones la importancia de llevar a cabo actividades lúdicas para lograr la adquisición de conocimientos sobre los verdaderos sentidos de la sexualidad y el afianzamiento de valores, así como también la necesidad de implementar talleres para desplegar una Educación Sexual integral desde los primeros niveles escolares.

De las propuestas anteriores nos resulta interesante que, al implementar proyectos de Educación Sexual dirigidos especialmente a la primera infancia, podemos evidenciar un reconocimiento que se otorga a la capacidad del niño/a para conocer, para saber algo de su propia sexualidad. Partiendo de la revisión de dichos proyectos podemos afirmar que ese algo que se pone a disposición para él/ella tiene que ver principalmente con el autoconocimiento y autoprotección, esto en el marco de una educación focalizada en la prevención del abuso; no obstante y como hemos referido con anterioridad, aunque este no es el interés del presente trabajo, reconocemos que sí es una de las formas más habituales en las que los/as maestros/as encuentran respuestas para materializar una Educación Sexual. Además de lo anterior, es pertinente aclarar que nuestro objetivo, a diferencia de los estudios anteriores, no está encaminado hacia el desarrollo de productos, cartillas y materiales educativos sobre Educación Sexual. Finalmente, coincidimos -en particular con el último estudio- al reconocer la relevancia y significatividad del juego y la lúdica al momento de vincularnos con los/as niños/as de primera infancia, además de incluir el importante lugar de la familia en lo que refiere a la Educación Sexual de los/as mismos/as en sus primeros años de vida, pues si bien el/la maestro/a tiene un rol fundamental en esta, no puede obviarse la ineludible responsabilidad que le corresponde al núcleo familiar.

Por otro lado, en las investigaciones que han hecho énfasis en la Educación Sexual en Colombia, destacamos la siguiente tesis de maestría, la cual considera –como aspecto novedoso hasta ahora- la subjetividad del maestro/a. Titulada Problemáticas pedagógicas en el encuentro de

los docentes con lo sexual de los niños por Gloria Saldarriaga (2015), esta investigación puso el interés en el/la maestro/a, en particular en la manera en cómo este responde a las diversas manifestaciones sexuales que acontecen en la cotidianidad de la escuela, señalando la falta de claridad en el personal docente como la constante cuando de Educación Sexual se trata. En su trabajo investigativo, la autora realizó entrevistas a algunas docentes de educación primaria y a una docente de secundaria con el propósito de analizar e identificar cómo desde su subjetividad, ellas significaban aspectos relacionados con la sexualidad de los/as estudiantes y así establecer algunas problemáticas pedagógicas que aparecen en el encuentro entre la subjetividad del docente y lo sexual del estudiante.

Del análisis de la información resultaron dos categorías: de la primera de ellas, el discurso académico en su intención de educar la sexualidad se destacó que en las expresiones de las docentes entrevistadas aparecían principalmente elementos pertenecientes al discurso científico, de tipo biologicista, médico y psicológico, señalando que son estos los conceptos o saberes a los que acuden los/as docentes para responder ante la sexualidad de los/as estudiantes en el ámbito escolar. De lo anterior se concluyó que estos discursos aportan a la constitución de maneras particulares en las que se educa la sexualidad en la escuela –ya sea abordando temáticas relacionadas con la reproducción sexual, el higienismo, nombrando los órganos genitales de forma adecuada, hablando de temas vinculados con la sexualidad de manera directa y precisa, añadiendo la sexualidad como contenido académico que debe ser aprendido u otras-, maneras que no escapan a un determinado contexto social y cultural.

En la presentación de la segunda categoría: La moralización en el ámbito de la educación sexual, se afirmó que existe una tendencia a moralizar la sexualidad en las actuaciones de los/as docentes, tendencia que se materializa de dos modos: el primero, en el que de una forma directa los/as maestros/as a partir de criterios morales -sobre todo los de tipo religioso- procuran impartir una educación de la sexualidad; el segundo, cuando desde el discurso científico-académico, a través de la enseñanza de nombres, definiciones y contenidos, los/as maestros/as pretenden prohibir, censurar o contener algo de lo sexual en los/as estudiantes. Luego de esto, la autora analizó en algunos dichos y relatos de las docentes entrevistadas rasgos de su subjetividad, destacando como éstos pueden develar la “lógica contradictoria del inconsciente” y cómo, además, responden a un contexto sociocultural determinado.

Finalmente, en las conclusiones generales de la investigación, la autora constató que la respuesta de los/as docentes frente a la sexualidad de los/as estudiantes es producto de su subjetividad, los/as maestros/as sin duda se enfrentan a ella al momento en que aparecen diversas manifestaciones sexuales de los/as estudiantes en el ámbito escolar. Para dar cierre al texto la autora agregó que no es posible lograr una Educación Sexual en la escuela, puesto que “solo se responde desde la subjetividad del maestro a lo sexual manifiesto del estudiante” (Saldarriaga, 2015, p. 128). En este punto consideramos pertinente destacar que, aunque la subjetividad del maestro/a se pone en juego en el proceso de enseñanza, esto no lo habilita para desarrollar su práctica pedagógica de forma arbitraria, sin ningún tipo de cuidado en su actuar y en su palabra.

En particular esta investigación nos ofrece puntos de partida interesantes, primero que el psicoanálisis aporta elementos teóricos que pueden ser útiles a la pedagogía, en este caso con asuntos relacionados a la subjetividad del maestro/a; segundo, que esta subjetividad -que puede ser de tipo inconsciente- es determinante en las interacciones que establecen los/as maestros/as con los/as niños/as, incluidas aquellas en que la sexualidad se pone de manifiesto y tercero, que en la Educación Sexual promovida por los/as docentes aparece con fuerza un discurso universal dominante de tipo científico, el cual es asumido como un deber ser, que no siempre está en consonancia con la subjetividad del maestro/a y que por tanto, no siempre se actúa en coherencia a esa racionalidad.

Por último para completar este conjunto de investigaciones sobre Educación Sexual, presentamos la tesis de pregrado La formación de los docentes en relación con la educación para la sexualidad de la primera infancia dentro de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Monroy et al., (2014), que tuvo como objetivo mostrar las tensiones y reflexiones que hay frente a la educación para la sexualidad en la formación de maestros/as desde la perspectiva de docentes en ejercicio egresados del programa, estudiantes y docentes de la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN. Inicialmente, las autoras realizaron una revisión de investigaciones que hubiesen trabajado la temática de la sexualidad en diferentes universidades de Bogotá, más adelante presentaron un recorrido histórico sobre la emergencia de la Educación Sexual en Colombia desde el marco legislativo, legal y sociocultural.

Para el desarrollo de la investigación las autoras realizaron entrevistas estructuradas, semiestructuradas y grupos de discusión con estudiantes en formación, egresados/as y docentes de dicha licenciatura, interrogando la importancia de la Educación Sexual dentro de la formación

universitaria para futuros/as docentes. Respecto a esto último la investigación planteó que hay un vacío, pues casi no se aborda o si se hace es con poca profundidad; a pesar de esta falta existente, todos/as los/as entrevistados/as manifestaron y reconocieron la importancia y necesidad de formación en torno a ella, sobre todo para las prácticas pedagógicas.

Respecto al concepto de sexualidad que se asume dentro de la investigación, no hay una definición única, pero sí hay una mirada abierta frente a las diferentes concepciones que hay de esta desde los distintos campos del conocimiento, esto es, desde lo biológico, lo psicológico y sobre todo lo social y afectivo, teniendo en cuenta conceptos/dimensiones como cuerpo, sexo, género, sexismo, identidad y orientación sexual. Aunado a lo anterior, los autores se inscriben en lo que denominan una educación para la sexualidad que es concebida como un proceso formativo del sujeto que busca el reconocimiento de sí mismo y de los demás a través de experiencias de interacción con el otro que posibiliten la expresión sexual, la relación entre géneros y la salud sexual y reproductiva de una manera libre y responsable.

Un aspecto relevante de esta investigación es que se reconoció la importancia de que en el ejercicio docente se reflexione constantemente sobre las propias concepciones, ideales y representaciones de la sexualidad, pues se afirmó que todos estos aspectos influyen de manera directa en el abordaje –y el cómo se hace- u omisión de esta en los espacios educativos.

Con este estudio podemos seguir sosteniendo la precariedad existente en la formación de maestros/as cuando de Educación Sexual se trata y como esta destaca por su ausencia en los programas de estudio de los futuros/as licenciados/as del país, aspecto que tiene implicaciones que hemos mencionado con anterioridad en este trabajo y que, por tanto, refuerza la importancia de pensar y reflexionar en este campo de la educación.

2.2 Estudios sobre Sexualidad Infantil

En lo que concierne a los estudios que abordan la sexualidad infantil en el contexto colombiano, encontramos la investigación realizada por Higueta et al., (2011) titulada ¿Qué dicen los niños y niñas sobre la sexualidad? Una reflexión pedagógica, la cual desde un enfoque de investigación psicoanalítica y haciendo uso de estrategias como el taller reflexivo y el dispositivo de la palabra, buscaron identificar y comprender las representaciones sobre sexualidad de 39 niños/as entre los 5 y 9 años de dos instituciones del municipio de Medellín, esta intención se gestó

por una parte debido a la observación de diversas escenas en las prácticas pedagógicas en las que los/as niños/as daban cuenta de manifestaciones de desborde y exceso en relación con la sexualidad, y por otra parte por el propósito de reflexionar en torno al lugar que ocupa el/la niño/a en el acto educativo y la posición de los/as maestros/as en esta relación.

Gracias a que las estrategias utilizadas posibilitaron la expresión por parte de los/as niños/as de sentimientos y pensamientos sobre la sexualidad, los/as autores pudieron encontrar que existe predominancia en las representaciones que asocian el cuerpo y la sexualidad con la apariencia física, el encuentro sexual y la procreación. Por su parte, cuando se les indagó por lo que para ellos/as significaba ser hombre o mujer, además de las diferencias anatómicas sobre las cuales los/as niños/as demostraron tener conocimiento, se evidenciaron nuevas inquietudes relacionadas con las actitudes y comportamientos que diferencian lo masculino de lo femenino dando lugar a reflexiones sobre cómo las identificaciones que los/as niños/as realizan, están estrechamente relacionadas con lo que la cultura y la sociedad les transmite sobre la masculinidad y feminidad.

La investigación concluyó resaltando en primer lugar el papel de los/as niños/as como sujetos de la palabra, que desde su subjetividad aportan elementos significativos en la construcción de conocimientos, y en segundo lugar el papel del maestro/a investigador/a, el/la cual debe asumir una actitud de escucha y disposición para interpretar lo que los/as niños/as van construyendo sobre la sexualidad. Por otro lado problematizan la participación de la escuela en la educación en torno a la sexualidad, planteando que esta, más que preocuparse por formar personas con conductas moralmente aceptables, debe propiciar espacios de diálogo que posibiliten progresivamente comprender la incidencia de las concepciones que niños/as apropian en su historia de vida, la relación con los otros y con su propio cuerpo, para que -según los/as autores/as- sea desde su deseo que ellos/as puedan llegar a adoptar conductas que aporten significativamente al entramado social.

Por su parte, hallamos la investigación El papel de la pedagogía mediática y el uso de recursos audiovisuales en la construcción de representaciones acerca de la sexualidad en un grupo de niños/as entre 5 y 6 años de edad de carácter cualitativo en la que Soto (2018) se cuestiona el uso de las series infantiles y de la televisión en la construcción de representaciones sobre sexualidad de un grupo de niños/as, para la realización del estudio se emplearon diversas técnicas para la recolección de información, tales como el cuestionario, la entrevista semiestructurada y la observación participante; igualmente se hizo uso de una secuencia didáctica como herramienta del escenario investigativo que permitía darle respuesta a los objetivos planteados.

El estudio concluyó confirmando que las tecnologías influyen en la manera de actuar y relacionarse de los/as niños/as, pues muestran diversas formas de interacción con los otros, maneras de ver la vida y diferentes posiciones frente a la sexualidad; igualmente, problematiza como en contextos escolares y extraescolares continúan concepciones asexuadas de los/as niños/as, contrario a ello -desde la investigación- se asume la sexualidad humana como producto de una historia individual, es decir, como el resultado del proceso de constitución subjetiva que actúa desde el comienzo de la vida (Palacio, 1999, como se citó en Soto, 2018). Finalmente se delimitan algunas implicaciones en torno a la educación en la infancia, la relación con las tecnologías digitales y la sexualidad, para lo que se ofrecen diversas posibilidades pedagógicas importantes para tener en cuenta en los procesos formativos.

En esta línea también encontramos la tesis de pregrado titulada Representaciones sociales de sexualidad y el rol de la televisión en la construcción de estas, realizada por Leidy Yiseth Cuartas et al., (2009). En esta investigación se buscó indagar y analizar cuáles eran las representaciones sociales de sexualidad en un grupo de 60 niños/as entre los 7 y los 11 años -los cuales se encontraban distribuidos por género y estrato-, y cuál era el rol que cumplía la televisión en la construcción de dichas representaciones.

Ahora bien, para cumplir el objetivo propuesto se implementó un cuestionario dirigido a los/as niños/as que adoptó el formato de una carta la cual contenía preguntas abiertas y cerradas; para ampliar la información obtenida se realizó un taller reflexivo con el fin de discutir el tema de la sexualidad. Dicho cuestionario estaba organizado en tres grandes categorías: la primera de ellas era la identificación, en la cual se asignaba un seudónimo a cada niño/a por cuestiones de confidencialidad, además se preguntaba por la edad, el sexo, el estrato socioeconómico y la conformación de su grupo familiar; la segunda estaba relacionada con la sexualidad, en ella se exploraba su definición, las fuentes por las cuales obtuvieron esta información, la identidad y el rol de género; y finalmente la televisión como agente socializador, categoría en la cual se exploraba la frecuencia con que la veían, el acompañamiento que tenían y el contenido observado.

A partir de los datos obtenidos la investigación aportó algunas premisas con relación a las representaciones sociales de la sexualidad, en primer lugar que para los niños prima el coito y en cambio el núcleo representacional en las niñas se encuentra dirigido a lo sentimental; en segundo lugar que dichas representaciones -desde el punto de vista de las autoras- se encuentran determinadas por factores evolutivos y socio-culturales, es decir, estas dependen en gran medida

del género y del estrato económico; además de lo anterior, se menciona que el asunto de la sexualidad en la mayoría de ocasiones ha estado reducido a la genitalidad, aspecto que también se ve reflejado en muchas de las respuestas de la muestra seleccionada. Por último, se enuncian dos asuntos importantes: primero, la televisión aparece como un medio preferido para informarse -entre muchas cosas- sobre la sexualidad; y segundo esta no es la única suministradora de información, dado que existen otras fuentes, como la familia y la escuela, las cuales tienen un rol importante en la aclaración, omisión o provisión de información relacionada con la dimensión de la sexualidad.

Por último, identificamos el artículo de investigación, Sexualidad en la primera infancia: una mirada actual desde el psicoanálisis a las etapas del desarrollo sexual infantil por Sara J. Zabarain-Cogollo (2011), el cual presentó los resultados de la investigación “Características del desarrollo sexual de un grupo de niños y niñas escolarizados de 4 a 6 años de edad, pertenecientes a la Comuna 3 de estrato socioeconómico bajo, de la ciudad de Santa Marta”. En principio la autora introdujo la sexualidad infantil como un tema que tradicionalmente se ha considerado tabú, agregando algunos autores que han propuesto desarrollos en este campo, con especial relevancia en los planteamientos de Freud, puesto que el objetivo de la investigación era mostrar que las características del desarrollo psicosexual propuestas por este autor hoy día siguen vigentes; en el texto se describe la organización por etapas desplegadas por Freud, la revisión de estas hecha por Corman y los estadios del desarrollo propuestos por Sainz y Argos.

Luego de esto, el texto planteó que se ha hecho un abordaje inadecuado de la sexualidad infantil, tanto por los padres de familia -quienes manifestaron desconocimiento y resistencia para tocar el tema de la sexualidad con sus hijos/as- como por las escuelas, poniendo el énfasis en que muy pocas habían desarrollado e implementado proyectos de Educación Sexual. En este punto la autora describió algunas consecuencias que tiene para el/la niño/a este manejo inadecuado.

El estudio se desarrolló bajo un paradigma de investigación cuantitativa de tipo descriptivo, siendo su objetivo detallar las características del desarrollo sexual en niños/as entre los 4 y 6 años de edad; para ello se implementó el Test Pata Negra de Louis Corman con una muestra de 55 niños/as y se aplicó un cuestionario a 27 padres de familia, el cual pretendía conocer las percepciones de los adultos respecto a la sexualidad infantil, los resultados de ambos instrumentos se presentaron a partir de porcentajes y mostraron que en conclusión no existen diferencias en el desarrollo psicosexual entre niños y niñas, y que además hay un evidente manejo inadecuado de la

sexualidad de parte de los padres de familia debido a su desconocimiento, lo que se manifiesta sobre todo en una posición de negación frente a la sexualidad infantil.

Por lo anterior, en el artículo se planteó la necesidad de implementar programas de manejo de la sexualidad en la infancia que tengan en cuenta la participación de los padres de familia, más aún cuando se considera el importante papel que estos desempeñan en la educación de los/as niños/as. En este sentido, la presente investigación tuvo como propósito adicional desarrollar una cartilla de orientación en Educación Sexual dirigida a los padres, bajo una perspectiva psicoeducativa.

Teniendo en cuenta el proceso de indagación de estudios relacionados con la sexualidad infantil concluimos algunos aspectos generales: primero, las búsquedas en torno a esta remiten principalmente a investigaciones asociadas al abuso sexual infantil o a la sexualidad en la adolescencia, sobre todo en lo referente a la prevención del embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual; segundo, hoy día existen estudios -aunque pocos- que reconocen que la sexualidad está presente también en la infancia, en algunos de ellos evidenciamos una concepción de los/as niños/as como sujetos de la palabra, que desde su subjetividad aportan elementos significativos para la construcción de conocimientos. Tercero, es muy reducido el desarrollo conceptual y práctico en lo que concierne a la sexualidad en la primera infancia, dado que son pocas las investigaciones que se han ocupado de profundizar y reflexionar en este aspecto en los primeros años de vida, por lo que sigue cobrando relevancia y significatividad el presente trabajo.

3. Justificación

Este proyecto se construye en el marco de una convergencia de inquietudes derivadas de nuestro proceso de formación como pedagogas infantiles, y de algunas investigaciones realizadas en el Grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis. Particularmente, nos referimos al desarrollo de un proyecto de investigación aprobado en el marco de la convocatoria programática del Comité para el Desarrollo de la Investigación – CODI de 2018, cuyo título es Representaciones subjetivas de maestros y maestras sobre la educación sexual de niños y niñas del área rural y urbana de Mejía, 2018. De manera contingente, las inquietudes que nos habitan en relación con esta temática hallaron un lugar donde resonar y ser alojadas en el grupo de investigación mencionado, el cual nos brindó el soporte para estructurar el presente proyecto de investigación que atiende al desafío de analizar comprensivamente la incidencia que tiene la subjetividad del/a maestro/a en su práctica, especialmente cuando se manifiesta algo de la sexualidad de los/as niños/as, es decir, nuestro interés es reflexionar en torno a la influencia que tienen las representaciones del/a maestro/a sobre la sexualidad infantil -sean estas del orden de lo consciente o de lo inconsciente-, al momento de establecer el vínculo pedagógico con los/as niños/as, esto con el fin de ampliar comprensivamente la discusión al interior de los procesos de formación y práctica de las/os maestras/os en educación infantil sobre el lugar de la sexualidad en la educación de la primera infancia.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar los modos en los que la subjetividad del/a maestro/a incide en su práctica pedagógica en aquellos momentos en los que la sexualidad infantil se manifiesta.

4.2 Objetivos específicos

- Reconocer algunos modos de significación de la sexualidad infantil producidas por niños/as de primera infancia.
- Reflexionar en torno a los efectos subjetivos -sentires, pensamientos, ideas, preguntas, entre otros- que generan para nosotras como maestras en formación, los modos en que los/as niños/as de primera infancia significan la sexualidad infantil y cómo estos influyen en el vínculo pedagógico que con ellos/as establecemos.
- Esbozar algunas líneas que permitan ampliar la discusión en la formación de educadoras/es infantiles acerca del lugar de la sexualidad infantil en los procesos educativos que ocurren en la primera infancia.

5. Pregunta de investigación

¿De qué manera incide la subjetividad del/a maestro/a en su práctica al momento de escuchar las significaciones que expresan los/as niños/as sobre la sexualidad?

6. Marco teórico

6.1 Sexualidad Infantil

La sexualidad es un fenómeno constitutivo e inherente a la condición humana que no se agota en la finalidad reproductiva y en las actividades genitales, sino que se extiende a otros ámbitos de la vida relacionados con lo social y lo cultural, en otras palabras,

La sexualidad no designa solamente las actividades y el placer dependientes del funcionamiento del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y de actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental.” (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 401)

Por tanto, aunque la sexualidad humana es atravesada por aspectos orgánicos y biológicos, también influye y es influenciada por elementos de carácter social, en este sentido continuamos sosteniendo una concepción de la sexualidad entendida como una construcción que el sujeto hace de forma individual en las relaciones que establece con sus semejantes. (Mejía, 2018).

Ahora bien, la sexualidad es un aspecto inherente al ser humano que está presente a lo largo de toda su vida desde el momento en que nace, bien lo expone Freud cuando menciona “el recién nacido trae consigo al mundo una sexualidad, ciertas sensaciones sexuales acompañan su desarrollo desde la lactancia hasta la niñez, y son los menos los niños que se sustraen, en la época anterior a la pubertad, de quehaceres y sensaciones sexuales” (Freud, 1907, p. 117). Es así como pese a la existencia de una mirada hacia la infancia -tradicionalista y predominante- que niega su sexualidad, reconocemos por el contrario que la vida infantil está cargada de experiencias y manifestaciones de tipo sexual, que pueden ser observadas en diferentes acciones, expresiones, situaciones y comportamientos de la cotidianidad.

Esta sexualidad infantil ha sido especialmente estudiada desde el campo del psicoanálisis por lo que a continuación desarrollamos planteamientos de este corte. En su infancia, el/la niño/a vivencia diferentes experiencias que le producen placer, en principio a causa de la satisfacción de una necesidad fisiológica, pero más adelante se desvincula de ellas constituyéndose entonces en experiencias que en sí mismas buscan lo placentero y no necesariamente la preservación de

funciones vitales tales como el alimento, la micción y la deposición. Además de lo anterior, una característica esencial de la sexualidad infantil es el autoerotismo, o sea, la satisfacción que se logra a través del propio cuerpo gracias a la excitación de diversas zonas de este que se elevan a la condición de zonas erógenas, estas son entendidas como “un sector de piel o de mucosa en el que estimulaciones de cierta clase provocan una sensación placentera de determinada cualidad” (Freud, 1905, p. 166). Y mediante su estimulación la pulsión sexual infantil alcanza su meta, esta meta sexual en la vida infantil se encuentra bajo el imperio de una zona erógena. (Freud, 1905).

Por otro lado, en la infancia se produce una elección de objeto que moviliza en el/la niño/a la búsqueda de placer y satisfacción, aun cuando este objeto puede ser externo, es esencial como lo mencionamos anteriormente recordar que para el/la niño/a la satisfacción se consume en su propio cuerpo. Consideramos que esta afirmación es importante en el sentido que atribuye a la vida infantil aspectos que tradicionalmente han estado asociados de manera exclusiva a la pubertad, si bien sólo a partir de esta última están dadas las condiciones y aptitudes físicas para la reproducción, en la infancia el/la niño/a es también

Capaz de la mayoría de las operaciones psíquicas de la vida amorosa (la ternura, la entrega, los celos), y harto a menudo sucede también que esos estados anímicos se abran paso hasta las sensaciones corporales de la excitación sexual (...) largo tiempo antes de la pubertad el niño es un ser completo en el orden del amor. (Freud, 1907, p.117)

Así pues, reconociendo que en la infancia aparecen manifestaciones de la sexualidad es preciso destacar que una diferencia esencial de la vida sexual entre los/as niños/as y los/as adolescentes es la capacidad de estos últimos para la reproducción y el encuentro genital o coito.

Ahora bien, al tener en cuenta que la sexualidad es un fenómeno complejo que se extiende más allá de la genitalidad y la reproducción, podemos dar cuenta que esta se pone de manifiesto en la gran mayoría de actividades y situaciones que conforman la vida diaria de los/as niños/as, lo cual sería observable si como adultos dispusiéramos una mirada más abierta y menos prejuiciosa e ingenua hacia lo que acontece en la infancia.

6.1.1 Organización de la sexualidad infantil

Para Freud la sexualidad infantil se desarrolla en ciertas etapas, existiendo en cada una de ellas la primacía de una zona erógena del cuerpo encargada de proporcionar satisfacción y placer al niño/a. En las dos primeras de ellas las zonas genitales aún no son centrales, por su parte la boca y el ano constituyen las zonas erógenas privilegiadas. En la etapa oral, el/la niño/a encuentra satisfacción en la acción de chupar, en primer lugar, esta se vincula con la necesidad de alimento, más adelante se independiza de esta orientándose a la búsqueda de placer, por lo que se convierte en una exteriorización sexual infantil que “consiste en un contacto de succión con la boca (los labios), repetido rítmicamente, que no tiene por fin la nutrición” (Freud, 1905, p. 163). Y que se ejerce sobre diferentes objetos que estén a su alcance, por ejemplo, las manos, los pies o cualquier parte de su cuerpo que pueda ser alcanzada por la boca, en este sentido puede observarse el carácter de autoerotismo propio de la sexualidad infantil.

Por su parte, en la etapa anal hay una predisposición para la satisfacción en esta zona del cuerpo que se materializa en la retención o deposición de las heces, estas acciones están relacionadas con el vínculo que el/la niño/a establece con los adultos que le son más cercanos, es así como el contenido de estos representa para el/la niño/a el primer “regalo” dirigido al adulto, a través de este puede manifestar su obediencia cuando lo exterioriza o una actitud de desafío cuando lo retiene (Freud, 1905, p. 169). En particular, esta es una zona erógena de gran valor que incluso se conserva en la vida sexual posterior, teniendo una alta participación en la excitabilidad genital.

Ahora bien, en la siguiente etapa denominada fálica, las zonas genitales empiezan a tomar el papel central, específicamente el órgano genital masculino adquiere total primacía. Este primado del falo es una característica esencial y diferenciadora entre la sexualidad infantil y la del adulto, pues es sólo hasta la pubertad que cobran relevancia los órganos genitales de ambos sexos. En esta etapa aparecen diferencias que tienen implicaciones significativas en el desarrollo sexual entre los/as niños/as más aún si consideramos que esta ocurre en forma contemporánea al complejo de Edipo, aspecto en el que nos detendremos más adelante.

Para el varón inicialmente no existen diferencias anatómicas entre ambos sexos, es decir, atribuye tanto a hombres como a mujeres la posesión de pene, “para el niño, ser mujer no coincide todavía con la falta del pene” (Freud, 1992, p. 148). Por el contrario “para él es natural presuponer en todos los otros seres vivos, humanos y animales, un genital parecido al que él mismo posee”

(Freud, 1992, p.146). Este supremo interés hacia su miembro se hace evidente en la alta ocupación manual que pone sobre este, actividad que en la gran mayoría de veces empieza a ser mal vista por parte de los adultos cuidadores, quienes asumen una posición de rechazo, prohibición y censura; es en este punto que aparece la amenaza de castración para el niño, a raíz de las advertencias que los adultos a su alrededor hacen con frecuencia sobre la posibilidad de perder este miembro tan preciado de su cuerpo.

Cabe aclarar que en principio el niño asume una actitud de incredulidad y desinterés ante esta amenaza de castración, haciéndose efectiva sólo hasta el momento en que el niño observa la región genital de una mujer, pues allí reconoce que dicha posibilidad se puede materializar, o sea, que en efecto puede perder su pene. De esta forma cuando la amenaza de castración adquiere influencia para el niño sobrevienen “dos reacciones que pueden fijarse y luego, por separado o reunidas, o bien conjugadas con otros factores, determinarán duraderamente su relación con la mujer: horror frente a la criatura mutilada o menosprecio triunfalista hacia ella” (Freud, 1992, p. 271). De lo anterior destacamos la significatividad que tiene el periodo de la infancia en la estructuración de las formas de vínculo y relacionamiento que los sujetos construyen y mantienen con los otros a lo largo de su vida.

Por su parte la niña en principio se asume en falta, en vista de que observa y reconoce que hay algo que el niño posee y ella no, “ella nota el pene de un hermano o un compañerito de juegos, pene bien visible y de notable tamaño, y al punto lo discierne como el correspondiente, superior, de su propio órgano, pequeño y escondido; a partir de ahí cae víctima de la envidia del pene” (Freud, 1992, p.270). Con esto, en la niña se instaura una negación a aceptar su falta, conservando la ilusión de que en algún momento un miembro similar al del varón crecerá en ella; frente a este hecho la niña empieza a asumir comportamientos masculinos, lo que Freud denomina como complejo de masculinidad.

Esta envidia del pene tiene consecuencias psíquicas importantes en la vida de la niña, a saber, en primer lugar, se establece en ella -en palabras de Freud- un sentimiento de inferioridad, asumiendo así la falta de pene como un castigo personal y observando sus genitales -sexo mutilado- con menosprecio, tal y como lo hacen los varones. En segundo lugar, dicha envidia persiste en la mujer en el rasgo de los celos, si bien éstos pueden atribuírsele a ambos sexos, “desempeñan un papel mucho mayor en la vida anímica de la mujer porque reciben un enorme refuerzo desde la

fuelle de la envidia del pene” (Freud, 1992, p. 272). En tercer lugar, se da un debilitamiento en el vínculo tierno que la niña había establecido con la madre, a quien responsabiliza por su gran falta.

Por último, la implicación más importante de la envidia del pene es para Freud el hecho de que dada la inferioridad del clítoris, la mujer no tolera la masturbación en igual medida que lo hace el hombre, por el contrario se resiste a ella en el sentido de que asume que no puede igualar la actividad masturbatoria del hombre con la propia, y por tanto considera más sensato renunciar a ella en vista de que no cuenta con las cualidades físicas -posesión de pene- para equipararse con el varón; a partir de allí asume la masturbación como práctica onanista masculina y se aleja de ella puesto que aunque antes le generaba placer ahora la concibe como una actividad cruel, lo cual permite finalmente que se despliegue en ella la feminidad. Aunado a ello, Freud expone que “el conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos esfuerza a la niña pequeña a apartarse de la masculinidad y del onanismo masculino, y a encaminarse por nuevas vías que llevan al despliegue de la feminidad” (Freud, 1992, p. 274).

Ahora bien, como dijimos anteriormente, esta etapa fálica se desarrolla para ambos sexos – aunque de manera distinta- de forma paralela al tiempo del complejo de Edipo, siendo este el fenómeno central en la sexualidad infantil que tiene implicaciones importantes tanto para el niño como para la niña, que se extienden a lo largo de toda la vida, “El complejo de Edipo desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo humano” (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 62). De ahí su relevancia y significatividad para la vida psíquica humana. En este sentido entendemos el complejo de Edipo como un

conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto a sus padres. En su forma llamada *positiva*, el complejo se presenta como en la historia de *Edipo Rey*: deseo de muerte del rival que es el personaje del mismo sexo y deseo sexual hacia el personaje del sexo opuesto. En su forma *negativa*, se presenta a la inversa: amor hacia el progenitor del mismo sexo y odio y celos hacia el progenitor del sexo opuesto. (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 61)

En este punto es importante destacar que en el tiempo del Edipo tiene un papel fundamental el falo, puesto que, si bien en principio la madre es objeto de amor tanto para el niño como para la

niña, ese deseo de amor se transforma cuando este entra en juego, aspecto que profundizaremos en los siguientes párrafos.

Para el niño existen dos formas de satisfacción del complejo de Edipo: la primera en la que este se posiciona de forma masculina tomando a la madre como objeto de amor y de deseo y al padre como un rival, al tiempo que como modelo de identificación, la segunda en la cual desde una posición femenina el niño busca sustituir a la madre, a quien finalmente excluye tomando al padre como objeto de amor -cabe anotar que dicha posición femenina no es determinista al momento de hacer una elección de tipo homosexual en la adolescencia, sin embargo, esta sí podría tener cierto grado de influencia-. A la par de este enamoramiento aparecen para el niño las prohibiciones, que son en sí mismas amenaza de castración, frente a esta el niño se encuentra en una dicotomía en la que debe elegir entre la preservación de la parte de su cuerpo más preciada y el enamoramiento hacia alguno de sus padres, en palabras de Freud,

si la satisfacción amorosa en el terreno del complejo de Edipo debe costar el pene, entonces por fuerza estallará el conflicto entre el interés narcisista en esta parte del cuerpo y la investidura libidinosa de los objetos parentales. En este conflicto triunfa normalmente, al menos para Freud y su época, el primero de esos poderes. (Freud, 1992, p. 184)

Es entonces como ante las posibilidades el niño prefiere conservar su miembro sobre el deseo puesto en alguno de sus padres, es así como la amenaza de castración conlleva finalmente a que el complejo de Edipo se cancele, en suma “el complejo de Edipo se va al fundamento a raíz de la amenaza de castración” (Freud, 1992, p.185). Cuando triunfa la preservación del falo, las aspiraciones libidinales puestas sobre alguno de los progenitores se desexualizan y se subliman, proceso con el cual se inicia para el niño el periodo de latencia.

Para la niña por su parte, la amenaza de castración opera de forma opuesta, es decir, si para el niño esta representa su salida del complejo de Edipo, para la niña significa su ingreso en él; en vista de que para el niño dicha amenaza opera como advertencia que lo lleva al cancelamiento del tiempo del Edipo, para la niña esta ya está consumada, al saberse castrada y que su madre también lo está, elige al padre como objeto de amor e ingresa al complejo de Edipo, el cual empieza a ponerse en juego en la vida de la niña cuando su libido antes puesta en el deseo del pene –la envidia del pene, aspecto que describimos con anterioridad- se resignifica hacia el deseo de un hijo del

padre, por lo que asume a la madre como rival, objeto de celos y de identificación. Finalmente, el complejo de Edipo se cancela en la niña a causa de que su deseo no se consuma, este se va abandonando poco a poco o es tramitado a través del mecanismo de la represión.

La etapa fálica es relevada entonces en ambos sexos por el periodo de latencia, que viene a interrumpir el desarrollo sexual del niño y la niña, esta es un periodo que “representa una etapa de detención en la evolución de la sexualidad” (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 209). Siguiendo los planteamientos de Freud, esta etapa es característica porque en ella se anclan a la pulsión sexual ciertas inhibiciones que culminan en forma de *diques*, siendo estos: el asco, la vergüenza y los ideales frente a lo estético y lo moral; si bien en este periodo de latencia los impulsos sexuales que acompañan la vida infantil no cesan, su energía “es desviada del uso sexual y aplicada a otros fines” (Freud, 1905, p. 161). Este proceso es conocido como *sublimación* y en él se adquieren componentes esenciales para el individuo a nivel cultural. En este punto es importante considerar que este es un tiempo esencial en lo que refiere a la educación, puesto que como bien acabamos de nombrar la energía de la pulsión se desvía de los fines meramente sexuales, apareciendo nuevas metas que pueden vincularse con la investigación, el saber y el aprendizaje.²

A modo de cierre y partiendo de todo lo anterior, afirmamos el papel trascendental que tiene la sexualidad en la infancia y su posterior influencia durante toda la vida del sujeto, por ello destacamos la pertinencia de la presente investigación, en vista de que intentamos profundizar en un campo que es constitutivo de la vida infantil y que por tanto nos convoca en nuestro papel como maestras de Educación Infantil, en el sentido de que buscamos contribuir a aquellas construcciones que los/as niños/as desde sus primeros años van realizando sobre su sexualidad.

6.2 Acto pedagógico

El acto pedagógico lo concebimos como un proceso de acompañamiento que implica un encuentro con el otro, un encuentro entre sujetos, quienes traen consigo huellas culturales, históricas y sociales, que a su vez interactúan constantemente en una relación en la cual -aunque no siempre de un modo explícito o consciente - estas se ponen de manifiesto, es decir, una serie de

² Es importante considerar que, si bien lo descrito hasta este punto constituye las bases sobre la sexualidad infantil desarrolladas desde el psicoanálisis, en cada sujeto pueden producirse variaciones y elecciones que las trascienden, las cuales responden en cierta medida a las condiciones sociales y culturales del momento histórico en el que este se desenvuelva y son las que determinarán entonces su singularidad.

marcas inscritas en la subjetividad de cada persona influyen e incluso son determinantes a la hora de establecer cualquier tipo de vínculo con los demás. En concordancia con lo anterior quisiéramos empezar destacando que uno de los elementos que se pone en juego en el vínculo educativo es la subjetividad de los actores que en este intervienen, a saber, maestro/a y alumno/a, la cual se revela “tanto [en] las palabras, como [en] los silencios, los tonos, los gestos, las posturas del cuerpo, las equivocaciones, las contradicciones” (Saldarriaga, G., 2015, p.31). Que aparecen en esta interacción y que no siempre responden al orden de la conciencia, es decir, no se revela siempre de un modo intencionado, ni por la voluntad consciente del sujeto.

En este sentido, Graciela Frigerio enuncia que en las relaciones pedagógicas aparece un aspecto que en sus palabras es enigmático, este es el inconsciente, el encuentro con el otro, “no es solamente lo que se ve, lo que se escucha, lo que transita por la conciencia (...) cuando nos encontramos, además de lo que decimos, de lo que se ve, se pone en juego algo de lo que algunos llaman el mundo interno” (Frigerio, G., 2012, p.7). Un mundo interior que es para una gran mayoría desconocido, pero que determina sustancialmente aquello que ocurre en el vínculo con los demás, en este caso en el vínculo que se forma entre el/la maestro/a y el/la niño/a. En otras palabras, a pesar de que en muchos casos sabemos poco de nuestro inconsciente este no desaparece, no deja de producir efectos en todos los ámbitos de la vida, incluido el ámbito social en el que se establecen las relaciones con los otros.

Aunado a este mundo interior, influyen también en el vínculo educativo una serie de representaciones que hemos construido y que tenemos sobre el mundo, las cuales también son determinantes en la forma en cómo nos proyectamos y relacionamos con los demás y con el entorno.

Ahora bien, un elemento central, constitutivo y necesario del acto pedagógico es tal como lo señala Frigerio (2012), el gesto de reconocimiento puesto que es el que posibilita la materialización de las acciones educativas que componen dicho acto, siendo estas la enseñanza y el aprendizaje, en palabras de la autora: “si uno espera, si uno desea, si uno busca que el otro conozca, ese deseo, esas ganas, esa necesidad de aprender del otro, tiene una puerta de entrada que se llama reconocimiento. O, dicho de otro modo: nadie puede conocer, si no es reconocido” (Frigerio, G. 2012, p.2). Por lo tanto, el reconocimiento del otro -tal y como este es, como llega al encuentro- es condición esencial del acto pedagógico. En suma, el gesto de reconocimiento es aquel que permitirá al maestro/a volver disponible para el otro aquello que quiere que aprenda, a partir

de una oferta que presenta -desde el papel de enseñante- en la que el/la niño/a pueda explorar, conocer, preguntarse por el mundo y habitar en él.

Cabe resaltar que esta oferta dependerá del modo en cómo reconocemos al otro, las capacidades, cualidades, facultades que le atribuimos y la confianza que depositamos en él/ella, de este modo surge -a nuestro modo de ver- otro concepto fundante en las relaciones pedagógicas: *la confianza*, que es según Laurence Cornu (1999) “una hipótesis de la conducta futura del otro (...) [además] una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro” (p. 19). Es decir, esta puede entenderse como una actitud a la que podríamos atribuirle una suerte de seguridad y convicción en lo que como adultos -en este caso- creemos que es el/la niño/a y lo que puede hacer, por tanto, la confianza es un asunto decisivo en el acto pedagógico en el sentido que “moviliza, vehiculiza una idea del otro que se pone en juego. No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo que va a transformarse en bueno o malo” (Cornu, L., 1999, p. 22). De este último enunciado podemos inferir lo trascendental de la confianza, puesto que aquello que creemos, imaginamos, percibimos de los demás, de los/as niños/as en nuestro caso, es determinante para su progreso.

A esta noción de confianza debemos agregar que se da en doble vía, es decir, no sólo de parte del maestro/a hacia el niño/a, sino también a la inversa; el/la niño/a adquiere aprendizajes confiando, creyendo en el saber que le atribuye al adulto y la respuesta de este último frente a esa confianza depositada será determinante e influyente en la vida posterior del niño/a, “el no poder [o no saber] del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (Cornu, 1999, p. 23). Por tanto, una actitud sensata de parte del maestro/a le implica asumir una postura abierta y honesta frente a los cuestionamientos, inquietudes e ideas que los/as niños/as le manifiestan, buscando “acompañarle honradamente en el propósito de construir respuestas, posiciones y elecciones acerca de sus preocupaciones más esenciales” (Pérez, 1996, p. 94).

En este mismo sentido, Freud propone en su texto *El esclarecimiento sexual del niño* que, limitar, censurar o evadir las respuestas ante los interrogantes que los/as niños/as expresan cotidianamente por su pulsión de saber, es contraproducente en la medida que escatima y menoscaba la facultad intelectual que ellos/as poseen, instaurándose además una actitud de desconfianza hacia el adulto, con quien posteriormente no se sentirá seguro/a de expresar sus intereses más íntimos y fundamentales.

Por otro lado, en una relación pedagógica existen tres elementos a saber: “un sujeto que enseña, un sujeto que esperamos, deseamos y traemos lo necesario para que desee aprender, y aquello que volvemos disponible, los objetos de conocimiento” (Frigerio, G. 2012, p.10). Este último es el que posibilita para los/as niños/as el ingreso a la cultura, por tanto deberíamos ser generosos/as con lo que compartimos en el marco del acto educativo, es decir, ofrecer para ellos/as una oferta amplia a partir de la cual puedan generar preguntas, conocer y aprender del mundo en el que habitan, una oferta de enseñanza que constituye una porción de la cultura que consideramos valiosa y que por tanto decidimos compartir con aquellos/as destinatarios/as que creemos son dignos/as de recibir (Diker, G., 2013). En este punto se pone en juego nuevamente el gesto del reconocimiento, al otorgarle al otro un lugar valioso y las cualidades y capacidades para adquirir diversos conocimientos.

En esta misma línea Frigerio (2012) afirma con contundencia que un/a niño/a tiene derecho a conocer y, por tanto, “tiene derecho al mundo, a todo el mundo” (p. 11). En consonancia con ello, concebimos la educación como aquella que abre caminos para la construcción y la existencia de otros mundos posibles, que no admiten determinismos, sino que por el contrario permiten al sujeto crear y lograr otras cosas con aquello que recibe, por tanto, “que no quede condenado, a hacer aquello a lo que el origen lo determinaría” (Frigerio, 2012, p. 11). En palabras de Gabriela Diker, *educar es desafiar profecías de fracaso*.

Por todo lo anterior, podemos establecer que el acto pedagógico no se encasilla meramente en un quehacer técnico, o sea en enseñar y explicar temáticas, sino que es más bien una oportunidad de compartir con los demás, de vernos, escucharnos, preguntarnos, descubrirnos y vivir experiencias que puedan transformar nuestra manera de ver y estar en el mundo.

Así pues, relacionado a lo que nos convoca con el presente proyecto, podemos decir que es por medio del acto pedagógico que podrá surgir la posibilidad de realizar con los/as niños/as un intercambio y construcción de ideas y experiencias en torno a la sexualidad, buscando en todo momento que su lugar, su palabra, sus pensamientos no se vean invisibilizados. Teniendo en cuenta los planteamientos que hace Juan Fernando Pérez (1996) en su texto *Ignorancia, saber y educación sexual*, al niño/a en su rol de investigador/a por excelencia le surgirán preguntas de toda índole, a las cuales podrá buscar respuestas acudiendo los/as docentes -el cual representa para él/ella el/la portador/a de un saber- por tanto, es indispensable que este/a último/a reconozca y dé lugar a dichos

interrogantes, no para dar respuestas definitivas y únicas, sino para estimular en el/la niño/a su capacidad investigativa para realizar preguntas más que para encontrar respuestas.

Finalmente, el acompañamiento de parte de los/as maestros/as en las construcciones que el/la niño/a realice es fundante en el acto pedagógico y es además una responsabilidad ética, que favorece que el/la niño/a no se sienta abandonado/a con sus múltiples dudas acerca de lo que pasa en su mundo interior y aquello que le es externo, sino que sepa que existe un otro que se encuentra disponible para él/ella, para escucharlo/a, apoyarlo/a, en suma, para acompañarlo/a.

6.3 Lenguaje

El lenguaje es el objeto de estudio de la lingüística, este es concebido como un sistema estructural que facilita la comunicación por medio de signos expresados mediante sonidos o gráficos, los cuales permiten simbolizar ideas, palabras, objetos, entre otros. Para Saussure traducido por Amado (1945), el estudio del lenguaje se apoya en dos partes “la una, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; (...); la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación” (p.46). Por esto podemos afirmar que dicho sistema de signos hace parte tanto de un dominio colectivo -en vista de que la lengua es una construcción social- como de un dominio individual.

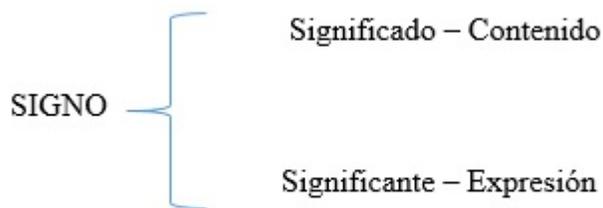
Para ampliar lo anterior, la lengua como parte esencial del lenguaje hace referencia al “Conjunto de hábitos lingüísticos que le permiten al sujeto comprender y hacerse comprender” (Saussure traducido por Amado, 1945, p.103). Formando parte de un colectivo social en la medida que le abre la posibilidad de relacionarse con sus semejantes; en síntesis, la lengua es concebida como un hecho social. Por su parte, el habla refiere a todo aquello que la gente dice y comprende, dos asuntos: “a) combinaciones individuales, dependientes de la voluntad de los hablantes; b) actos de fonación igualmente voluntarios, necesarios para ejecutar tales combinaciones. No hay, pues, nada de colectivo en el habla; sus manifestaciones son individuales y momentáneas” (Saussure traducido por Amado, 1945, p. 42). Por tanto, el habla hace alusión no sólo a los sonidos que son emitidos por las personas, sino también al orden en que éstos son producidos, respondiendo a cuestiones de voluntad y pensamiento individual. Ahora bien, aunque lengua y habla pueden considerarse como dos elementos distintos, existe entre ellos una relación de interdependencia,

para Saussure (1945) “la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca” (p. 46).

6.3.1 Signo lingüístico

Desde los planteamientos de la lingüística estructuralista desarrollada por Saussure, el signo lingüístico es entendido como la unidad básica del lenguaje, la cual está compuesta por dos elementos: significado y significante; el primero de ellos remite al contenido conceptual o representación de un significante, entendido como imagen acústica o expresión. “Todo signo lingüístico se compone de un *significado*, que es su sentido o su valor, y de un *significante*, en virtud del cual se manifiesta el signo” (Aragón, 2015, p.107). A lo anterior podemos agregar que el significado -desde esta perspectiva- siendo una idea y representación que se genera en la mente, adquiere el carácter de sustancia inmaterial, que requiere al momento de la comunicación materializarse en una sustancia física, que podría ser un sonido o un signo escrito, formas que se designan como significante. El siguiente esquema sintetiza la definición anterior.

Figura 1



Nota. Fuente: Libro la semántica y sus generalidades.

Para Saussure existe entre estos elementos una relación biunívoca, en la cual a un mismo significante le corresponde siempre un mismo significado, por lo cual esta adopta el carácter de universalidad; aunado a ello, el mismo autor propone que dicha relación es a su vez arbitraria, en el sentido de que la asociación entre un significante y un significado se ha construido social y culturalmente en las distintas lenguas que existen en el mundo, por tanto el significante que le

corresponde a un significado varía según el idioma “los hablantes de las diferentes lenguas del mundo emplean en la expresión lingüística palabras diferentes para referirse a los mismo objetos o a las mismas realidades” (Aragón, 2015, p. 119).

En relación con lo anterior, la significación es la asociación que el sujeto logra establecer entre significado y significante, la cual es aprendida social y culturalmente.

Saussure reserva el término ‘significación’ para la relación entre SIGNIFICANTE y el SIGNIFICADO; se dice que cada imagen sonora ‘significa’ un concepto. Para Saussure, la significación es un vínculo indestructible; el significante y el significado son tan inseparables como las dos caras de una hoja de papel. (Evans, 2007, p. 176)

Además de esta interdependencia el signo lingüístico posee como característica la convencionalidad, en la medida que como hemos nombrado es una construcción social y por tanto es resultado de acuerdos establecidos por los hablantes dentro de la sociedad.

Finalmente, dicho signo posee una estructura binaria que requiere de mínimo dos elementos, los cuales solo pueden ser descritos uno en oposición al otro, es decir, diferenciándolos: *a es a en tanto se diferencia de b*, esta es entonces la estructura mínima binaria del lenguaje.

6.3.2 Del signo lingüístico al algoritmo de Lacan

Partiendo de lo planteado anteriormente, en el campo del psicoanálisis Lacan es quien introduce y modifica la teoría de Saussure para explicar la estructura del lenguaje -el inconsciente- la cual será ampliada en un apartado más adelante.

Lacan coincide con la teoría de Saussure al tomar el signo lingüístico como la estructura básica del lenguaje, pero este hace una subversión a dicha teoría, invirtiendo los lugares tanto del significado como del significante, dándole especial importancia a este último. La teoría de Lacan podría representarse en un primer momento así:

Figura 2

$$\frac{\text{Significante}}{\text{significado}} = \frac{\mathbf{S}}{\mathbf{s}}$$

Nota. Fuente: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/6689/6984>

Si para Saussure la expresión acústica de un significante correspondía a un único significado, o sea, universal debido a su construcción social y cultural, para Lacan en la estructura del lenguaje el significante que es el elemento más importante para él, no puede considerarse universal, por lo tanto significado y significante no son biunívocos debido a que un significante según cada sujeto tendrá un significado diferente, de esta manera cada significante es singular, más no único y universal, así un significante podrá remitir a varios significados o incluso cambiar continuamente de significado en un mismo sujeto. Por ello se dice entonces que Lacan ubica el lenguaje en la singularidad del sujeto.

Lacan toma (...) el significante, lo extrae de la lingüística de Saussure para introducirlo al campo del psicoanálisis y formalizar la estructura del sujeto, de allí que se pueda advertir que el orden del significante da lugar al significado propio de la singularidad del sujeto, contrario al signo lingüístico que señala un campo más amplio de la significación, a nivel del grupo social. (Becerra, F. 2017, p.1)

Si bien en la estructura que plantea Lacan aparece un significado, finalmente este resultará siendo otro significante, construyéndose de esta manera una cadena de significantes que se podría simplificar de la siguiente manera:

Figura 3

$$\mathbf{S1} \rightarrow \mathbf{S2}$$

Nota. Fuente: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/6689/6984>

Lo anterior refiere a la estructura mínima del lenguaje representada por Lacan, donde se necesitan como mínimo dos significantes para que esta cobre sentido, “Es así [como] la estructura está compuesta por la correlación entre significantes diferentes, pues el significante responde a una estructura diferencial, ya que su reconocimiento se da por tal diferencia, cada significante se define por oposición a los demás dentro de una cadena, estando entonces, la cadena conformada por la articulación entre significantes diferentes” (Becerra, F. 2017, p.12). Así pues, un significante no es en sí mismo de manera aislada, sino que cobra sentido por el significante que lo precede o antecede, por tanto, los lugares en que se expresen dichos significantes definirán las características de sus elementos. Estos son los aspectos que conforman el estructuralismo lacaniano que son en sí mismos la estructura del inconsciente.

6.4 El sujeto en la estructura del lenguaje

En principio consideramos necesario aclarar que la lingüística estructuralista no pone el interés en el sujeto hablante, sino que intenta establecer leyes universales sin incluirlo en su estructura. Ahora bien, “el rasgo propio del estructuralismo de Lacan -y no se ve como el psicoanálisis podría prescindir de ello- es incluir al sujeto en la hipótesis estructuralista” (Miller, 1988, p. 98). El cual es concebido como efecto del lenguaje; el estructuralismo lacaniano propone entonces como asunto novedoso centrar la atención en el sujeto que se produce cuando habla, por tanto no se interesa en las palabras de un modo aislado, sino asociadas al sujeto que las produce, en suma se interesa en quien habla, el sujeto en su singularidad, que es distinta a la individualidad y a la particularidad, pues estas refieren a características que se extraen de algo universal y que pueden ser compartida por varios, permitiendo por tanto que los sujetos puedan ser sumados o agrupados (Pérez, comunicación personal, Curso Elementos básicos de psicoanálisis NEL, 2019). Por el contrario, lo singular es aquello que no se puede clasificar ni representar, es lo distinto, lo diferenciador.

De la mano a lo anterior, en la Estructura del lenguaje -que es para Lacan el inconsciente-, descrita con anterioridad, el sujeto que emerge es el del inconsciente, el sujeto que está en falta, en principio en falta del significante; esto quiere decir que -atendiendo a la estructura mínima del lenguaje (S1 - S2)- entre un significante y otro aparece un espacio, en el cual siempre podría existir la presencia de otro significante, lo que se denomina como el sujeto del inconsciente, es decir, cada

que hablamos elegimos uno u otro significante, por lo que quedan muchos otros no dichos, permanece siempre un significante faltando. Entre un significante y otro está el sujeto del inconsciente, el significante que no se logra decir y en el que pueden entrar muchos otros significantes (Velásquez, comunicación personal, Curso Elementos básicos de psicoanálisis NEL, 2019).

Dicho sujeto está presente –como falta- también en las diversas manifestaciones del inconsciente, a saber, en los lapsus falta la palabra que se pretendía nombrar, en los actos fallidos falta la acción que se quería ejecutar, en los sueños, falta el sujeto consciente que los produce y en el chiste, falta algo por decir, hay algo no dicho que es lo que causa el efecto que este genera (la risa). En palabras de Miller (1988) “A la estructura del lenguaje una vez reconocida en el inconsciente, ¿qué clase de sujeto podemos concebirle?, la respuesta es que no podemos concebirle un sujeto más que respondiendo a esta inscripción en falta” (p. 101).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que para el psicoanálisis si bien y como hasta ahora hemos mencionado, aquel espacio que aparece entre un significante y otro puede ser concebido como falta, este también puede entenderse como vacío, que es a lo que Lacan se refiere como Inconsciente Real, en esta perspectiva aparece el sujeto del Inconsciente Real que se enfrenta con algo imposible de decir, lo Real es entonces lo vacío, el agujero en el inconsciente, que no puede resolverse con ningún significante o significado; retomando la singularidad del sujeto, esta radica en la manera única de relación que este establece con lo Real, en el cómo asume y enfrenta el encuentro con lo Real. Es allí donde acontece el cuerpo, hay algo de él que está por fuera del sujeto y no existen significantes que le permitan hacer algo frente a esto.

Por otro lado, considerando que en el encuentro con los/as niños/as nos interesa reconocer su palabra es importante considerar lo siguiente: la lingüística se interesa en la palabra como entidad que garantiza la comunicación; para esta ciencia existe una relación simétrica entre el emisor y el receptor, de quien se asume que recibe la palabra tal y como la expresa el primero de estos. Para el psicoanálisis en cambio la palabra no se ubica en esa relación, sino más bien en una disimetría, en esta “no hay simetría entre el locutor y el auditor, sino que el auditor está en una posición de amo porque decide el sentido de lo que el locutor ha podido decir” (Miller, 1988, p. 100). De esta manera no es posible garantizar una comunicación totalmente objetiva, en la medida que no es posible controlar el sentido que el otro decide asignarle a lo enunciado.

Para finalizar, consideramos importante destacar que hasta ahora desarrollamos esta descripción del lenguaje, teniendo en cuenta en principio los postulados de la lingüística -ciencia que establece fundamentos importantes en torno al estudio del mismo-, para a partir de ellos describir asuntos desde una perspectiva psicoanalítica que, anclados al lenguaje vinculan al sujeto y a su palabra, todo ello en vista de que el interés de este proyecto está puesto en parte, en el reconocimiento de las significaciones que realizan los/as niños/as sobre la sexualidad, es decir, dado que nos interesa la palabra del/a niño/a.

7. Metodología

Este proyecto de investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo, el cual se fundamenta en una “depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y (...) [en el] que la correspondiente recogida sistemática de datos, (...) posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que dé lugar a la obtención de conocimiento válido” (Anguera, 1986, p.24). En este sentido, la metodología cualitativa se centra en recoger información y analizar significados a partir de la interacción con los sujetos que están siendo investigados/as, donde se tienen en cuenta los comportamientos, las palabras, los pensamientos y sentimientos, partiendo del conocimiento y el reconocimiento de un hecho social, contexto, situación o problema en el que estos/as se encuentren involucrados/as.

Es así como la investigación cualitativa le permite al investigador/a producir y analizar datos en los que cobran relevancia las palabras de los sujetos, sus pensamientos y sentimientos, además de su conducta observable. Si bien su campo de estudio está centrado en el análisis de problemas y situaciones, la experiencia del sujeto, los fenómenos humanos y sociales también toman gran importancia en la recolección y análisis de la información. De esta forma “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez et al., 1996, p.10). Para ello, se valen de diversos instrumentos para recolección y el posterior análisis de la información como lo son: las entrevistas, las narraciones, los diarios de campo, las observaciones, las historias de vida, la experiencia personal, entre otros; buscando de esta forma situarse en un contexto determinado con el fin de conocer y acercarse a las realidades sociales allí presentes.

Asimismo, el presente proyecto se inscribe en una modalidad de investigación narrativa con enfoque autoetnográfico. En lo que respecta a la investigación narrativa, esta es entendida en sí misma como un método de investigación que tiene como foco de atención el análisis de las experiencias humanas y en el que cobra gran relevancia “el relato (...) [que] es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada” (Clandinin et al., como se citó en Blanco, 2011, p. 139). Es decir, el relato como medio, como recurso a través del cual se puede intentar interpretar y quizá comprender

el modo en que un sujeto entiende, percibe y vive el mundo y sus relaciones con los otros y consigo mismo. En este punto es importante anotar la potencia de los relatos, en la medida que éstos -desde la perspectiva de algunos autores especialistas en este tipo de investigación- develan no sólo características de un sujeto o de un grupo de individuos en particular, sino también de la sociedad y la cultura en la que estos se encuentran inmersos (Riessman como se citó en Blanco, 2011, p. 140). En síntesis, la investigación narrativa es “un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas” (Sparkes y Devís, 2018, p.51).

En ese sentido, consideramos adecuada esta modalidad de investigación puesto que al interesarnos en las significaciones que los/as niños/as hacen en torno a la sexualidad, buscamos que en los encuentros que tuvimos con ellos/as se desplegaran narraciones en las cuales pudimos reconocer elementos que dieron cuenta de las maneras cómo significan la sexualidad. De ahí que consideramos el narrar como un aspecto importante que posibilitó describir “lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al renombrar y recrear una serie de acontecimientos, (...) que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos” (Arias y Alvarado, 2015, p.173). Es así como resaltamos que habilidades como la escucha y la observación, fueron indispensables para poder comprender e interpretar aquello que los/as niños/as expresaron.

Teniendo en cuenta lo anterior, es entonces el lenguaje, y en esta misma línea, la palabra, lo que facilitó que la investigación narrativa cobrara sentido, pues le otorgamos un lugar significativo a aquello que los/as niños/as dijeron y, por tanto, resaltamos nuestra disposición para escuchar.

De igual forma, nos parece relevante mencionar que esta modalidad y enfoque de investigación nos implicó posicionarnos en tanto sujetos investigadores desde la autorreflexividad, la cual permitió mantenernos en un constante pensar y reflexionar sobre las propias representaciones, creencias, prejuicios, etc. En otras palabras, esta posibilitó volcar la mirada hacia sí mismas. Siguiendo a Díaz (2018), para entender la autorreflexividad, es necesario enfatizar en los conceptos que la componen, esto es sobre la noción de reflexión, entendida como “el acto de ‘volver hacia atrás’ (...) [es] la actividad mental: [de] pensar un objeto y, simultáneamente, la vuelta del objeto al pensamiento.” (p. 80), y sobre el prefijo auto, el cual hace distintiva dicha actividad mental, en el sentido de que particularmente el “pensamiento no sea sobre cualquier objeto, sino un pensamiento que puede regresar a sí mismo” (p. 80). En síntesis, la

autorreflexividad es un ejercicio mental que implica un pensar, repensar y volver sobre sí mismo, todo ello en la búsqueda de una toma de conciencia de lo que sé es – lo que se piensa, se siente, se cree, se anhela, etc.

Considerando esto último, y por el interés fundante y primordial del presente proyecto, que fue volcar la mirada sobre nuestra propia subjetividad en relación con lo que los/as niños/as manifestaron de la sexualidad, la autorreflexividad al interior del proceso investigativo apareció no solo como una característica de la modalidad y enfoque de investigación elegidos, sino como una exigencia para alcanzar los objetivos planteados.

Ahora bien, hasta este punto hemos descrito la justificación de la modalidad de investigación, a continuación, expondremos algunos elementos importantes en relación con el enfoque de investigación elegido: la autoetnografía, esta se orienta a la producción de “una investigación significativa, accesible y evocativa, basada en la experiencia personal” (Ellis et al., 2015, p. 251). Especialmente en el reconocimiento de la influencia que tiene dicha experiencia personal en el proceso investigativo, en este sentido, el quehacer reflexivo, introspectivo y personal del/a investigador/a juegan un papel fundamental en la comprensión, conocimiento e interpretación de la realidad que quiere investigar y en la cual se encuentra inmerso, es decir, este realiza una conexión entre su propia experiencia y lo que sucede en el contexto en el cual está interactuando e investigando. Como podemos observar la experiencia personal es de suma importancia para el enfoque autoetnográfico ya que este precisamente “reconoce y da lugar a la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en su trabajo, en lugar de ocultar estas cuestiones o pretender que no existen” (Ellis et al., 2015, p. 252). Lo anterior, es una anotación relevante ya que como hemos descrito a lo largo del proyecto, sabemos que las reacciones que tuvimos ante las palabras, actitudes y manifestaciones de la sexualidad que los/as niños/as expresaron en los diferentes encuentros que tuvimos con ellos/as no fueron totalmente neutras, sino que en ellas influyó nuestra subjetividad, así como en las lecturas, análisis e interpretaciones que posteriormente realizamos de las experiencias vividas.

Aunado a lo anterior, la autoetnografía hace un énfasis en “el análisis cultural y la interpretación de los comportamientos de los investigadores, de sus pensamientos y experiencias, habitualmente a partir del trabajo de campo, en relación con los otros y con la sociedad que estudia” (Guerrero, 2014, p.238). En nuestro caso, lo que movilizó dicho análisis e interpretación fueron los vínculos que se tejimos por medio del lenguaje, la palabra y la escucha.

Ellis et al., (2015) afirman que la autoetnografía “busca producir una descripción densa, estética y evocadora de la experiencia personal e interpersonal (...) utilizando estrategias propias de la narración” (p. 255). Es por ello por lo que nos inscribimos en este enfoque, pues nos permitió hacer una recolección y análisis de datos a partir de la narración de nuestra experiencia en el encuentro e interacción con los sujetos involucrados, dándonos la oportunidad de tener una comprensión de sí mismo y del otro, sabiendo que este último hace parte de un entramado social y cultural.

Enlazado a ello, destacamos que este enfoque de investigación nos permitió como investigadoras comunicar lo que sentimos y pensamos a partir de relatos, los cuales terminaron develando nuestra íntima singularidad e incluso, en algunos casos, aquello que habita en nuestro inconsciente, mostrando abiertamente cómo nos situamos en el mundo y cómo percibimos a los/as demás, es decir, cómo nos entendemos a nosotras mismas y a todo lo que nos rodea, en este punto es importante precisar que, si bien dichos relatos tuvieron un carácter singular dada la multiplicidad existente para poner en palabras los hechos y las vivencias de cada persona, se organizaron no sólo dando cuenta de manera narrativa aquellos sucesos relevantes, sino que además consideraron los distintos análisis e interpretaciones del proceso etnográfico, puesto que dicha estructura favoreció que no fuera solo un ejercicio de narración libre ni que tuviera el carácter de autobiografía.

Teniendo en cuenta lo anterior, tal y como lo mencionan González et al., como se citó en Arias y Alvarado (2015) en el proceso narrativo y de construcción del relato, “el observador [investigador] nunca es ajeno al objeto que estudia, ni este es independiente de aquel, toda observación se funda en una interacción entre sujetos: es una creación intersubjetiva” (p.174). Los relatos fueron entonces una posibilidad para poder hacer explícitas algunas de nuestras representaciones, ideas, temores, anhelos, preguntas y, por tanto, emprender un proceso de toma de consciencia de aquello que constituye nuestra subjetividad. En palabras de Bedoya y Corrales (2014)

Nuestras vivencias, nuestra experiencia, nuestra realidad tienen sentido cuando logramos reflexionar sobre ella a través de la escritura, aunque no resulte fácil verter nuestro pensamiento en el papel (...) a través de la escritura podemos alcanzar la liberación y de esta forma podemos tener otra visión del mundo que nos rodea y del que también hacemos parte con nuestra propia realidad. (p.14)

Ahora bien, dichas narrativas se plasmaron en los diarios de campo que fueron el instrumento elegido para la recolección de información en la presente investigación, estos relatos nos permitieron expresar aquello que nos pasó, para hacerlo más comprensible; nos permitieron poner en palabras la experiencia de vida y al mismo tiempo, nos brindaron la oportunidad de pensarla teóricamente, reconstruyendo los saberes. Es preciso destacar parafraseando a Bolívar (2002) que el resultado de una narración se fundamenta en dar sentido a la información recolectada, convirtiéndose en una juiciosa tarea en la que el investigador construye y cuenta un relato en el que devela su voz partiendo de evidencias y argumentos que sustenten la narración, en este sentido esta es también un ejercicio riguroso de descripción de acontecimientos y experiencias, y si bien la subjetividad de quien escribe tiene una influencia importante, los escritos no quedan reducidos únicamente a esta.

Por otro lado, y como acabamos de mencionar, elegimos el diario de campo como instrumento para consignar las experiencias y expresar aquello que nos aconteció en el devenir investigativo, consideramos que este constituyó una herramienta esencial, en la medida que permitió sostener una reflexión en la investigación sobre la práctica educativa, en palabras de Porlán y Martín (1997) este es “un instrumento que nos permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad, constituyéndose en el testigo biográfico fundamental de nuestra experiencia” (p.92). Por tanto, lo concebimos como un apoyo imprescindible para el desarrollo de los encuentros y en general para el proceso investigativo, puesto que en él se alojaron las voces, explicaciones, observaciones y reflexiones producidas por los/as niños/as, aportaciones importantes que fueron analizadas y de gran riqueza en el marco de la investigación, dichos asuntos a su vez generaron en nosotras sentires y pensamientos que igualmente fueron consignados con la intención de hacer del ejercicio escritural más que un momento para documentar y sistematizar las experiencias, un espacio para la reflexión sobre nuestro actuar y el análisis de nuestras concepciones o percepciones frente a lo acontecido.

En este ejercicio de escritura personal, lo consignado en el diario estuvo fuertemente marcado por la subjetividad y concepciones propias, tal como lo expresa Porlán (1991) si bien “el objetivo del diario es la descripción de la dinámica general de la clase, puede resultar difícil diferenciar dicha descripción de las interpretaciones y valoraciones espontáneas, precisamente por la carga de subjetividad que impregna toda actividad escolar (p.75). Esta cuestión está movilizadora por el interés investigativo de ser lo más objetivos posibles en las observaciones y evitar, por

ejemplo, los juicios de valor. Sin embargo, es necesaria la salvedad de que fue nuestro interés darles cabida a las expresiones subjetivas movilizadas por las experiencias, dada la naturaleza de nuestra investigación en la que la intención estuvo puesta en el reconocimiento y reflexión sobre nuestro actuar, sentir y pensar, por lo que podemos enmarcarnos en la modalidad de diario que rescata la escritura narrativa.

La información consignada en este instrumento fue sometida a análisis y a socializaciones entre nosotras maestras investigadoras y la asesora del proyecto, con la intención de construir reflexiones colectivas en torno a los hallazgos y experiencias vividas y recolectadas en dichos diarios. Este intercambio de experiencias y sentires personales posibilitó que se detectaran asuntos particulares o situaciones problema que aludieron al interés investigativo y pudieran ser desarrolladas dentro de la investigación.

7.1 Descripción de estrategias metodológicas

Para la recolección de la información realizamos encuentros grupales con niños/as, los cuales fueron mediados a través de la conversación y de diferentes estrategias tales como: el juego, la literatura infantil, la expresión corporal y gráfico plástica. Si bien estos fueron planeados previamente atendiendo a asuntos relacionados con la sexualidad infantil, dichos encuentros se constituyeron en espacios abiertos al diálogo y la palabra, manteniendo de nuestra parte una actitud de disposición ante las múltiples situaciones y contingencias que en ellos/as pudieron presentarse.

A continuación, daremos una breve descripción de las estrategias que implementamos en los encuentros. En primer lugar, el juego según Johan Huizinga (1938) es una actividad lúdica inherente a los seres humanos que implica un distanciamiento de la vida cotidiana, tiene limitaciones de tiempo y espacio y puede ser repetido y transmitido de generación en generación. Dicha actividad adquiere mayor relevancia en la etapa infantil, siendo uno de los principales medios de socialización; a través de este, el/la niño/a aprende, se desarrolla física e intelectualmente, se divierte y se relaciona con sus pares o con los adultos. El juego para Absalón Jiménez (2008) tiene tanta importancia en la vida infantil como el trabajo en la vida adulta. Un aspecto por considerar son las múltiples connotaciones culturales y sociales que posee el juego, el cual permite la transmisión de valores, papeles, actitudes y roles que se transmiten como naturales a cada género.

Por su parte, la literatura infantil hace referencia a una serie de producciones escritas que implican un proceso creativo y estético, que en cierta medida se dirigen con especial atención al público infantil –sin embargo, esto no implica que otros lectores se puedan acercar a estas-. Consideramos que la literatura infantil le brinda al/a niño/a la posibilidad de identificarse con personajes y situaciones, también se convierte en un modo específico para conocer y relacionarse con el mundo, además constituye un medio para el disfrute y el goce.

Ahora bien, la expresión corporal es entendida como un medio en el que el sujeto “a través de códigos del cuerpo y de movimiento se comunica con el entorno, con los otros y consigo mismo” (Blanco, 2009, p.15). Por su parte, Stokoe (1967), pionera de la Expresión Corporal, expone que esta “es una manera de exteriorizar estados anímicos (...) [pues] libera energías orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y los sonidos” (p.8). Esta estrategia es entonces un vehículo de comunicación para el/la niño/a, permitiéndole la expresión libre y espontánea.

De otro lado, la expresión gráfico-plástica es un lenguaje que se expresa por medio de manifestaciones principalmente visuales exteriorizadas desde la expresión de sentimientos y emociones hasta pensamientos e ideologías, para López (2013) este es un lenguaje “cargado de imaginación y espontaneidad, donde todo lo imposible se vuelve posible gracias a las mágicas pinceladas, trazos, texturas moldeables, materiales inesperados, colores que van y vienen” (p. 57). De este modo, la expresión gráfico-plástica constituye para el/la niño/a un medio para la expresión y representación de emociones, pensamientos, ideas, sensaciones que se pueden materializar en creaciones manuales y tangibles.

Finalmente, y dado que todos los encuentros estuvieron mediados por la palabra, el conversar nos facilitó dos aspectos importantes: escuchar aquello que los/as niños/as tienen por decir y asimismo la posibilidad de intervenir ante lo que escuchamos, estableciendo así una relación de horizontalidad con ellos/as. De esta forma entendemos la conversación como un acto de habla, donde acogemos, abrimos campo a la empatía y permitimos a su vez la manifestación de sentimientos, expresiones, ideas, significados, entre otros. En suma, conversar es un “un acto de hospitalidad con el otro” (Acosta et al., 2015, p. 16) en este sentido se da lugar en el conversar a una escucha mutua, donde no operan las superioridades ni las inferioridades, sino que tanto hablante como oyente ocupan un lugar de igual importancia.

Ahora bien, la conversación implica la presencia de un otro dispuesto a escuchar, a otorgarle un significado a aquello que se habla, no obstante, las palabras dichas no siempre remiten a todo lo que se quería decir, bien lo expresa Velásquez como se citó en Acosta et al., (2015) cuando afirma que "la palabra dicha no agota todo el querer decir que puede habitar a un ser humano; hay un decir que no alcanza a la palabra dicha" (p. 17). Y es el otro que escucha quien da sentido e interpreta no sólo aquello que queda puesto en palabras, sino también las acciones, gestos y demás situaciones que puedan presentarse en el acto de dialogar.

En este punto, a propósito de la conversación, el diálogo y el encuentro con los/as niños/as, consideramos pertinente destacar el lugar de la escucha en el proceso investigativo, en principio es necesario reconocer que esta es una actividad compleja que suele confundirse con la acción de oír, en la cual existe únicamente una percepción de los sonidos, sin que aparezca en el oyente una actitud de verdadera disposición, compromiso y atención; en este sentido Lenkersdorf (2008) propone que, contrario a como solemos imaginarlo, escuchar y oír son dos verbos que no hacen referencia a la misma realidad (p. 23). Escuchar es entonces un ejercicio más profundo, que implica respetar, interpretar y comprender desde la perspectiva del hablante, es poner toda la disposición para acercarnos a un entendimiento partiendo del punto de vista de aquel a quien escuchamos, es así como la escucha "nos abre las puertas para entrar en otra cultura" (Lenkersdorf, 2008, p. 25). Presentándose ante nosotros otras maneras de percibir, entender y vivir en el mundo, maneras que incluso pueden cuestionar y transformar las cosmovisiones propias.

Aunado a lo anterior, además de que la escucha implica prestar atención y poner especial énfasis en lo que se oye, es también un ejercicio que ubica en una posición de semejanza a hablantes y oyentes, es decir, "sin problema se puede prestar atención a lo que se oye, pero se requiere, además, que se reconozca a la persona que se escucha y a lo que se dice" (Lenkersdorf, 2008, p. 29). Por tanto, una verdadera escucha requiere una aproximación y encuentro con el otro desde la igualdad, sin prejuicios, reconociendo y respetando sus ideales, sus pensamientos, necesidades y sentimientos, es así como aparece un nosotros, en donde el gesto del reconocimiento del otro es imprescindible, gesto que como hemos nombrado anteriormente es para nuestra perspectiva un elemento esencial en el acercamiento que tenemos con los/as niños/as en el marco de las relaciones pedagógicas.

En síntesis, el escuchar tiene implicaciones que trascienden la mera percepción auditiva, cuando lo hacemos de manera profunda y sensata, la escucha puede mostrarnos realidades que

antes no habíamos considerado, que permanecían ocultas, e incluso puede movilizar asuntos del orden de lo inconsciente; es además un ejercicio complejo en la medida que nos exige despojarnos de prejuicios y por el contrario asumir una posición de respeto, de reconocimiento y de disposición que nos permita recibir, interpretar y comprender aquello que en los encuentros el otro comparte a través del ejercicio comunicativo que se construye a partir de la palabra.

8. Trabajo de campo

En tanto nuestro proyecto de investigación estuvo centrado en asuntos que vinculan la subjetividad de los participantes, es importante resaltar que como característica primordial se tuvo el respeto a la dignidad, la protección de los derechos y el bienestar de estos en todo momento. La información recolectada contó con su previo consentimiento -registrado por escrito en caso de ser necesario y suscrito a su vez por los/as acudientes de los/as participantes, por cuanto eran menores de edad- y fue tratada con suma confidencialidad, brindando el anonimato. Además, destacamos que, a través de los diferentes medios utilizados para la recolección de información, no se obtuvo registro directo (fotos o grabación) de los/as niños/as participantes, sino únicamente de las producciones que ellos/as realizaron en los encuentros. La totalidad de la información generada será devuelta a la universidad en cumplimiento del compromiso que asumimos, y con miras a dinamizar la discusión propuesta por el proyecto, además presentaremos a la institución en la que desarrollamos la presente investigación, los resultados, reflexiones y desarrollos logrados.

8.1 Cronograma de actividades

El siguiente fue el cronograma que planeamos para el desarrollo del trabajo de campo, el cual nos permitió recolectar información para el presente proyecto, en especial, por el interés que hemos destacado en reconocer las significaciones de los/as niños/as en torno a la sexualidad, en cada uno de estos buscamos garantizar espacios en los que ellos/as pudieran desplegar narraciones en torno a los temas que orientaron cada uno de los encuentros, entre otros que aparecieron relacionados con la sexualidad.

Los encuentros tuvieron una duración aproximada de 1 a 2 horas cada uno, para realizarlos asistimos al colegio Holss³ -Holistic Schooling Society- en Llanogrande ya que, por su modelo educativo, su apertura y flexibilidad, consideramos que nuestra propuesta podría ser alojada. Gracias a las conversaciones que establecimos con la directora del colegio y a que aceptaron nuestra propuesta, pudimos compartir y desarrollar las planeaciones específicamente con el grupo

³ “Holistic Schooling Society Holss es un centro de entrenamiento para la vida, donde se desarrollan la inteligencia emocional, la inteligencia cognitiva y el pensamiento sistémico de forma equitativa” Página web: <https://holss.org/nosotros>

P20⁴, el cual está conformado por niños/as entre los 4 y 5 años, con quienes compartimos 6 sesiones presenciales, realizando un encuentro semanal. Los temas orientadores los establecimos a partir de los elementos encontrados en la búsqueda, construcción y análisis del marco conceptual del presente trabajo. El primer encuentro presencial estuvo orientado a una inducción por parte del colegio, en el segundo abordamos la diferencia sexual entre los sexos, en el tercero las teorías sobre el nacimiento, en el cuarto los vínculos con los padres, en el quinto abordamos la masculinidad y feminidad y, finalmente, en el sexto encuentro realizamos la despedida.

Tabla 1

SEMANA	TEMA ORIENTADOR	ESTRATEGIAS
Semana 1	Acercamiento al contexto	-Juegos y actividades para la presentación del proyecto y de nosotras ante los/as niños/as
Semana 2	El cuerpo: Diferencias entre los sexos	- Construcción individual de personajes con plastilina y demás materiales a partir de lo conversado respecto a las diferencias entre hombres y mujeres. - Elaboración de silueta personal sobre papel con pinturas en la cual posteriormente se ubicaron sensaciones en el cuerpo, todo ello mediado por una serie de preguntas orientadoras

⁴ Corresponde a la forma como el colegio nombra el grupo. La P significa preguntar.

Semana 3	El nacimiento de los/as niños/as	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de fragmentos del cuento “Nacimientos bestiales” de Aina Bestard - Creación y narración del propio nacimiento a partir de un dibujo
Semana 4	Vínculos con los padres y los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de obra de teatro en video vinculada con el tema
Semana 5	Masculinidad y feminidad	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de juego de roles: Se estableció un posible lugar/escenario de desarrollo en el cual los/as niños/as crearon escenas, asumiendo diversos personajes -Juego libre con juguetes: Previamente se pidió a los/as niños/as llevar su juguete favorito -Construcción de juguetes con materiales reciclables
Semana 6	Agradecimiento y despedida	<ul style="list-style-type: none"> -Dinámica de la “telaraña” para realizar una socialización de los aprendizajes logrados. -Agradecimientos al grupo y a la mentora por su apertura y acogida. -Realización de ritual de agradecimiento, lectura de cuento y relajación por medio de aromas.

8.2 Desarrollo de los encuentros

Las planeaciones anteriormente plasmadas fueron desarrolladas en 6 semanas entre los meses de mayo y junio del 2021. Debido a las condiciones sanitarias generadas por la pandemia de la COVID-19, no pudieron realizarse antes de manera presencial. Sin embargo, y gracias a la comunicación constante con el colegio, pudimos conocer, compartir y estar con los/as niños/as y mentores/as de manera virtual por aproximadamente 4 semanas antes de desarrollar las planeaciones, esto, con el fin de familiarizarnos con su metodología. Por tanto, dichos encuentros virtuales no supusieron una intervención directa ni el desarrollo de planeaciones por parte de nosotras, aun así, encontramos elementos significativos que aportaron a nuestra investigación.

En cumplimiento con el consentimiento informado que fue presentado a Holss y a los/as acudientes de los/as niños/as, y respetando su privacidad, optamos por establecer una manera de nombrarlos diferente a sus nombres propios en los diarios de campo. Con la letra F nos estamos refiriendo a niñas y con la M a niños. Por su parte, los números indican que son diferentes niños/as.

Todos los encuentros, tanto virtuales como presenciales, posibilitaron el escuchar por parte de nosotras como maestras investigadoras y potenciaron el hablar por parte de los/as niños/as. De esta manera, pudimos confirmar que la sexualidad no es sólo lo relacionado con los genitales, sino que se expresa y se manifiesta en la palabra misma, en los significantes, tal como lo menciona Henríquez (2007) “Si el medio natural del hombre es el lenguaje, es posible alcanzar una comprensión de la sexualidad más allá de la genitalidad. Una genitalidad que, por ser humana, también se halla incluida y modificada en una red de significantes” (p.60).

Así pues, las conversaciones que tuvimos con los/as niños/as fueron potentes ya que nos permitieron analizar y conocer sus concepciones y significaciones frente a la sexualidad, esto, por medio de encuentros donde se abordaron temáticas como la relación con sus padres/madres, hermanos/as, las diferencias de los sexos, el nacimiento de los animales, entre otros.

9. Categorías de análisis

9.1 Diferencias entre los sexos

A partir del desarrollo de las planeaciones de las semanas 2 y 5 las cuales abordaron los temas de: las diferencias entre los sexos y la masculinidad y feminidad, se pudieron observar los siguientes elementos.

Los/as niños/as del grupo P20, los cuales en su mayoría tienen 4 años, se basan en elementos como el vestuario y los accesorios para hacer la diferenciación entre hombres y mujeres. A las preguntas ¿Y crees que este personaje es hombre o mujer? ¿Por qué? ¿Cómo los diferencias? Algunas de sus respuestas fueron: “Las mujeres se visten con vestidos largos” “Le hice falda porque es una mujer” “Los hombres tienen pantalón” “Mi papá es hombre y mi mamá es mujer”. Dichas respuestas dan a entender que más allá de estas características físicas que los/as niños/as atribuyen a cada sexo, aún no realizan la diferenciación sexual basados en los genitales, pues no fue una característica que ellos/as mencionaran en la conversación. Basadas en este hecho y en la teoría del desarrollo psicosexual planteada por Freud, podríamos decir que los/as niños/as del grupo están ingresando en la etapa fálica pero aún asumen que tanto niños como niñas tienen el mismo cuerpo, es decir, no hicieron explícita la diferencia anatómica fundamental entre un sexo y el otro. Si bien es claro que tanto niños como niñas por el deseo de ver observan cuerpos diferentes, por su edad y por el proceso que llevan, aún estas diferencias no cobran una significación a nivel sexual.

Durante los primeros años de vida, tanto niños como niñas asumen que son iguales⁵ siendo esta una de las características de la sexualidad humana en sus primeras expresiones. Es hasta más adelante, cuando ingresan a la etapa fálica que comienzan a interesarse por la diferencia entre los sexos debido a la curiosidad que se despierta en estas edades. Es así como el desarrollo psicosexual “empieza con una época de plenitud andrógina, correspondiente a la primera infancia del protagonista, hasta el descubrimiento de la diferencia entre los sexos, que se produce por el deseo de “ver”” (Carbonell y Segarra, 2002, p.9).

Sin embargo, a pesar de no hacerse explícita dicha diferencia en las conversaciones con los/as niños/as, sí fue recurrente que acudieran a otros elementos de diferenciación que también

⁵ En un principio, tanto niños como niñas asumen que tienen pene. Ver pág.34

son importantes como lo fueron el modo de vestir, la manera de llevar el cabello y los accesorios. Elementos que tienen gran influencia social y cultural en la vida de cada sujeto, pues en el proceso de formación, socialización e internalización, los adultos transmiten y enseñan a los/as más pequeños/as, los roles y características que la misma sociedad le ha atribuido a cada sexo.

Es por esto, que el vestuario, los accesorios y demás, configuran una serie de características que, si bien no son determinantes para un sexo o el otro, sí son elementos que están fuertemente ligados a la identidad y al reconocimiento de sí. Así pues,

Al vestirnos, preparamos nuestro cuerpo para el mundo social; por medio de la ropa que elegimos y su combinación creamos discursos sobre el cuerpo: aceptable, respetable, deseable, violento o abyecto. (...) De esta manera, como artefactos culturales, el vestuario y los diferentes elementos de decorado corporal se convierten en vehículos de expresión, símbolos de identidad y declaraciones de una preferencia estética, nuestros cuerpos vestidos hablan y revelan una cantidad de información sin mediación de las palabras. (Fernández, 2013)

No obstante, fue significativo este encuentro -nos referimos al de la semana 2 en el cual abordamos la diferencia entre los sexos- ya que aparte de que los/as niños/as expusieron sus opiniones frente a qué diferenciaba para ellos un hombre de una mujer, se dio la discusión de que por ejemplo una mujer también podía usar pantalones y un hombre tener el cabello largo, por ejemplo, M3 expresó “Mi personaje es un hombre porque no tiene pelo y si tuviera pelo sería una niña” A lo que M1 le respondió “Todos así seamos hombres o mujeres, tenemos pestañas, cejas, pelo y cabeza”. De esta manera, se pudo ampliar y romper con los estereotipos de género que socialmente se han creado y se siguen reproduciendo, cuando hoy existe un llamado al respeto por la diversidad.

Ahora bien, en la sesión que desarrollamos con los juguetes favoritos de los/as niños/as, desde el inicio fue unánime la opinión para ellos/as de que no existían juguetes para niños y niñas, es decir, expresaron que cualquier persona podía jugar con cualquier juguete. No hubo una distinción respecto a un sexo u otro, incluso una de las niñas estuvo bastante entretenida con el carro de otro compañero, aspecto que podría llamar la atención, pues es un juguete que ha estado histórica y socialmente atribuido sobre todo a los niños.

En edades tempranas, la elección de los juguetes por parte de los/as niños/as suele ser un poco más neutral y esta, al pasar el tiempo, se ve influenciada por los adultos que están a su alrededor, por tanto, los/as niños/as no tienen establecida una discriminación de los juguetes según el sexo, sino que, en la interacción con la sociedad, es que van cambiando sus ideas y elecciones frente a los juguetes. En este sentido, el juguete en su forma y estructura no determina ni se diferencia para un sexo u otro, es la sociedad/adulto quien asigna diferencias, separándolos por categorías de niño y niña, alegando una ideología de género donde se depositan en el juguete diferentes ideales, significados y valores correspondientes a determinado sexo.

Otro aspecto que surgió durante esta sesión fue el juguete como elemento que da cuenta de la singularidad de los sujetos, ya que una de las niñas del grupo F1 llevó un juguete que daba claramente a entender por qué era de ella, o sea, iba en consonancia con su personalidad, su forma de ser. De esta manera “el juguete es entonces un objeto que le permite al niño replicar su propio ser, al otro, al entorno, a las relaciones entre las personas que lo rodean” (Levín, 2012, p.352). Así pues, se configura como un elemento de especial importancia en la infancia, ya que posibilita que el/la niño/a pueda expresar su personalidad, sus pensamientos, sus sentimientos e ideas sobre la vida mediante el juego.

9.2 Teorías sobre el nacimiento

En el desarrollo de la planeación 3, la cual tuvo por objetivo indagar en torno a las representaciones que los/as niños/as tienen acerca de su propio nacimiento y el de otros seres vivos, pudimos dar cuenta de diferentes significaciones que ellos/as manifiestan respecto al suceso de venir al mundo.

Ellos/as se valen de diferentes teorías y explicaciones para significar el hecho de nacer. En primer lugar, todos/as coinciden en que antes de llegar al mundo estuvieron en las barrigas de sus madres, pero solo algunos/as pueden explicar cómo salieron de allí. En este caso hicieron referencia a la barriga que es abierta o a la boca, sabiendo que se nace por alguno de los agujeros del cuerpo “Cuando yo estaba en la barriga de mi mamá podía ver todo lo que había dentro de ella, sus órganos, como corría la sangre. Y cuando era momento de nacer, salí por la boca, ella abrió la boca y yo me caí” M2. Bien expone Freud en su texto *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1908) la teoría de la cloaca, la cual construyen los/as niños/as para encontrar sentido al nacimiento; dicha explicación

tiene como referentes principales la zona anal y la zona oral, es decir, el hecho de nacer es producto de algo que se ingiere por la boca y es expulsado por el ano.

Otro aspecto para tener en cuenta es que los/as niños/as en su mayoría mencionaron solo la participación de la madre en la llegada al mundo, ella es la única y principal implicada en este suceso, permitiéndonos inferir que ellos/as no enlazan la procreación al acto sexual; no le otorgan un lugar o una función al padre en esta. Dicha significación puede tener estrecha relación con el vínculo que como sujetos tejemos con la madre incluso antes de nacer, desde nuestra perspectiva, ella es quien nos da la bienvenida al mundo, es ese primer otro que nos sirve de ejemplo para, a partir de sus palabras y actos hacer las propias construcciones del mundo y de la vida, en otras palabras “Los otros son la puerta de entrada al mundo del lenguaje, al mundo de las significaciones” (Mejía y Fernández, 2020, p. 108).

De igual manera, fue común que recurrieran a elementos de carácter simbólico o ficticio para construir una teoría a la pregunta por el origen, por ejemplo, F1 expresó “antes de nacer toda mi familia era unicornio” por su parte, M1 dijo que los ballenatos se alimentaban de leche materna, la cual salía por la nalga de la ballena, además para explicar su nacimiento dibujó tiburones, esto es, plasmó a la mamá, al papá y a él con forma de tiburón, pero su figura era más pequeña para mostrar que después de su llegada al mundo fue un bebé. “Al niño no le basta con que suplan sus necesidades biológicas es preciso también recubrirse de palabras, vestirse de palabras para saber lo que él es” (Mejía y Fernández, 2020, p. 108). Es así, como los/as niños/as se valen del lenguaje para explicar su origen, y construir teorías, en las que traen a su memoria, palabras, hechos y situaciones que han visto, vivido o escuchado para empezar a resolver sus conmociones internas, apuntando a lo que no tiene nombre, a lo no sabido, a eso que se desconoce. Por tanto, emprende toda una investigación para así habitar el mundo del lenguaje encontrando una solución a sus preguntas a partir de las teorías que construye, pues la pregunta por el origen es uno de los enigmas fundantes en la vida del sujeto.

Ahora bien, el niño/a frente a la falta de significaciones da lugar a investigaciones en las que construye hipótesis y conjeturas con el objetivo de resolver enigmas a cuestiones como lo es la pregunta por el origen ¿Cómo vienen los/as niños/as al mundo? gestándose una suerte de respuestas en torno a la información que recibe del otro. En este sentido, citando a Mejía y Fernández (2020)

La pulsión de saber es impulsada por unas preguntas sobre lo que no tiene nombre. Por tanto, investigamos por cierto extravío estructural producido por habitar el mundo del lenguaje. Lo vacío de contenido, lo irrepresentable del origen (...) es decir, lo no sabido le da lugar a la investigación y a la invención de teorías para protegerse del horror que produce lo innombrable. (p.114)

Así, como sujetos llegamos al mundo sin un revestimiento simbólico que nos permita entender todo lo que hay en él, por tanto, necesitamos de otros que nos inscriban y nos interpreten, dándonos un lugar. En este proceso nos valemos de palabras que vienen del otro, y es a partir de esto que emprendemos un camino hacia el deseo de saber, atravesado por preguntas que conciernen a lo más íntimo del ser, que, si bien nacen por construcciones que se hacen de los otros, estas vienen como conmociones internas en un intento de encontrar una suerte de respuesta a esos enigmas que dan sentido a la existencia.

9.3 Sobre los vínculos

En el encuentro 5, conversamos acerca de los vínculos que los/as niños/as tejen con sus padres; el objetivo principal fue indagar en torno a las formas de relación que ellos/as establecen con sus cuidadores principales, identificando características de dicho vínculo.

Desde que nacemos, necesitamos de los otros. Otros adultos que nos acogen y nos brindan los cuidados -en un principio biológicos- que requerimos, otros adultos que reconocen nuestra existencia y por tanto posibilitan el establecimiento de un vínculo.

Los primeros años de vida en los sujetos cobran especial importancia pues durante este tiempo se gestan procesos que van a repercutir significativamente en la adultez. En la dimensión afectiva, los primeros vínculos que establecemos en la vida son aquellos con los adultos significativos -mamá, papá, cuidadores- y estos, van a influir en la construcción de la subjetividad, el psiquismo y serán la base del proceso de socialización de cada niño/a. De esta manera, la familia tiene un carácter estructurante en la vida de los sujetos.

En los primeros vínculos que se dan en el círculo familiar, obtenemos, esa inscripción al mundo al que somos extranjeros/as, por lo cual necesitamos de otro que nos lo enseñe. Así, generamos identificaciones con las personas más cercanas, en este caso los padres o cuidadores,

respecto a la conducta, el carácter, los modismos, aspectos ideológicos, todo esto generado muchas veces, desde el inconsciente. Estos aprendizajes convierten al humano en un miembro de la sociedad, pues se hace sujeto en la medida que se vincula con lo Otro⁶ y los otros⁷. En este sentido, es de anotar que, la cultura, las palabras y el discurso que lo precede son el fundamento de sus significaciones, en tanto que, como seres humanos, no sobrevivimos si no hay un otro que nos reconozca en nuestra existencia.

En la planeación 4, en la actividad inicial se les pidió a los niños y las niñas que hicieran un personaje con plastilina, el cual debían dotar de diferentes características, además de asignarle un sexo, en este punto M1 hizo a su papá de color azul y expresó que él era una lombriz porque a él le gusta el silencio y debajo de la tierra hay silencio, luego agregó mi papá es el mejor buscando insectos [precisamente M1 tiene una fascinación con los insectos, en su día a día tiene juguetes de insectos, lleva ropa con insectos, y está con un libro sobre ellos] y F1 hizo a su mamá, le construyó una faldita. (Diario de campo Laura Cristina Rúa Valencia, 19 de mayo)

Teniendo en cuenta las elecciones que hicieron los/as niños/as para la elaboración de su personaje, podemos destacar que, si bien no eligieron el sexo opuesto a ellos/as para elaborarlo en plastilina, sí eligieron a los padres del mismo sexo; para dar cuenta de una u otra forma de un proceso de identificación que se realiza en el momento de la vida denominado complejo de Edipo, aquí los/as niños/as convierten en su modelo de identificación al padre del mismo sexo y se enamoran del que tiene el sexo contrario.

Ahora bien, en el transcurso de la vida los sujetos pasan por una serie de experiencias y situaciones que van determinando su forma de ser, actuar y ver el mundo, todo permeado por lo que viene de los otros; en concreto, la subjetividad no es estática, por el contrario, está en constante cambio de acuerdo con las experiencias que tiene el sujeto en el devenir de su vida, entre ellas los vínculos que va tejiendo. Se trata entonces, de construir relaciones interpersonales y encontrar un lugar en el mundo para apropiarse de él, donde juega un papel determinante, ese momento de la vida llamado complejo de Edipo, este “desempeña un papel fundamental en la estructuración de la

⁶ Otro con mayúscula hace referencia a lo simbólico, a la cultura, el lenguaje.

⁷ “otro” con minúscula hace referencia a los semejantes.

personalidad y la orientación del deseo humano” (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 62). Siendo de gran importancia en la vida psíquica del sujeto, en tanto que se le atribuye un rol esencial en su estructuración, sus pulsiones y el deseo inconsciente que viene de cada uno de sus padres en las relaciones que teje con ellos.

Una vez establecida la fórmula generalizada del Edipo, Freud muestra que estas identificaciones forman una estructura compleja en la medida en que el padre y la madre son cada uno de ellos a la vez objeto de amor y de rivalidad. Por lo demás, es probable que la presencia de esta ambivalencia con respecto al objeto sea esencial para la constitución de toda identificación. (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 186)

El complejo de Edipo ejerce un papel crucial en la estructuración de la personalidad, la cual en gran medida tiene que ver con las identificaciones que hace el sujeto con las demás personas, que en suma se dan por medio de los vínculos, en tanto que, todo lo que este experimenta en el Edipo respecto a la estructuración de su propia personalidad se describe en términos de identificación. En síntesis, identificarse en palabras de Laplanche y Pontalis (2004) no significa una imitación, por el contrario, da cuenta de un “como sí”, haciendo referencia a un elemento en común que se ubica del lado inconsciente.

De este modo, fue a partir de las conversaciones que establecimos con los/as niños/as que pudimos evidenciar que, en suma, la sexualidad se convierte en un proceso de construcción de vínculos que se hace en el transcurso de la vida, desde que se nace hasta que se muere, se transforma en la medida en que el sujeto va teniendo experiencias y vivencias con los otros y con el mundo.

Por otro lado, en las conversaciones que surgieron durante algunos de los encuentros, los/as niños/as también expresaron lo que piensan acerca de los modos de ser familia, las funciones y roles paternos y maternos, significaron el hecho de estar enamorado y casarse, todo ello permeado por creaciones sociales que los ha constituido en el transcurso de su existencia. Aludiendo a las significaciones de los/as niños/as respecto a los modos de ser familia, algunos/as de ellos/as consideran que el núcleo familiar está conformado por papá hombre, mamá mujer e hijos/as, además de que hay unos roles y unas formas de actuar establecidos de acuerdo con el género y la función que cumple, por ejemplo

En ese momento⁸, yo hablé con mi voz natural y F1 me dijo: Así no hablan los papás. A lo que yo respondí: ¿Y es que cómo habla un papá? Entonces ella me respondió: Hablan así [Imitando una voz fuerte y grave] le dije: ah, entiendo, ¿y qué más hace? También lava los platos. (Diario de campo Verónica Gallego Montoya, 23 de marzo de 2021).

En las palabras que mencionó F1 se juega algo de su subjetividad frente a su concepción de la sexualidad. Aquí nos parece importante destacar -como lo hemos venido mencionando en apartados anteriores de esta investigación- que desde la infancia se gesta la sexualidad, incluso los/as niños/as pueden hablar sobre ella, como lo vimos en el comentario de F1. Sin que ella lo diga explícitamente, lo expresado por la niña da cuenta de que, para ella, papá es un hombre y tiene determinada voz, una que se hace escuchar, que es grave, una voz que se puede imitar sin importar si se es mujer.

Se podría decir entonces que, a partir de lo expresado por ella, los/as niños/as en edades tempranas -aproximadamente 5 años- pueden sexualizar la voz. En su proceso de construcción de la sexualidad comienzan a atribuirle a cada sexo diferentes características que, si bien se mencionaba en un apartado anterior sobre aspectos como el vestuario, el cabello y los accesorios son diferenciadores entre cada sexo, ahora se puede decir también que la voz es un elemento importante para ellos/as.

Otro aspecto que se puede abordar a partir de lo dicho por la niña es el aspecto singular que le asigna al sujeto papá al cual le atribuye a parte de ser hombre, con voz grave, el lavar platos. Como es sabido, histórica y culturalmente dicha labor ha sido asociada a la mujer, sin embargo, al parecer, en una sociedad que está en constante devenir, las formas de ver y pensar el mundo han ido cambiado, a tal punto que se ve reflejado en lo que piensan los/as niños/as, lo que permite vislumbrar que las construcciones que hacemos de este están marcadas por procesos sociales que en suma vienen siendo procesos de configuración subjetiva. Así la cultura como producción humana se vehiculiza por medio de los vínculos, por medio de esa marca que han dejado quienes han poblado nuestra existencia a través de procesos identificatorios.

Este hecho también muestra que las familias de hoy se han transformado debido a las dinámicas globales, económicas y sociales. Familias donde si bien existe aún la estructura nuclear

⁸ En este encuentro estábamos realizando un juego de roles donde éramos hormigas que estaban buscando comida. Verónica tuvo el rol de “papá hormiga” y F1 de “abuela hormiga”.

de padre, madre e hijos/as, los roles de género consolidados socialmente se han visto cuestionados y cambiados, apostando por una equidad entre las responsabilidades y deberes tanto del rol de madre, como de padre. Así pues,

Las familias se transforman, para dar respuesta a nuevas necesidades que surgen del contexto social particular en el que se desarrolla. (...) Así que, aunque la estructura organizativa siga siendo la misma, la dinámica al interior de las familias tiende a generar nuevos procesos, donde se da una destradicionalización de las relaciones de pareja y de las familias. Lo que hace complejas las dinámicas, pues hay una mayor presencia de los intereses y necesidades individuales y, muy heterogéneas las experiencias, que están siendo impactadas por aspectos sociales, económicos, culturales, espaciales y geográficos y viceversa. (Piedra, 2007)

Por otro lado, en los encuentros que tuvimos con los/as niños/as, hablamos sobre el amor y el matrimonio con preguntas como ¿Qué es estar enamorado para ustedes? A lo que algunas respuestas de ellos/as fueron “Estar enamorado es darse besos” “alguien quiere casar a alguien más” “para mi enamorado es que lo amo” “Enamorarse es que se aman” “Que quiere amarse y casarse” “para mi enamorado significa hacer una fiesta para al fin casarse” “enamorarse es que se quieren casar con alguien”.

Dichas respuestas dan a entender que los/as niños/as tienen representaciones frente al amor y a la vida en pareja que corresponden con las acepciones que socialmente han sido establecidas, esto es, que el amor -vínculo social amoroso- es un elemento indispensable para poder casarse y que, para casarse, se necesita de una pareja del sexo opuesto. Esto puede darse a las diferentes experiencias que los/as niños/as vivencian ya sea en su familia, en la televisión, en los videojuegos y demás, representaciones sociales que toman para más adelante, hacer sus propias construcciones frente a lo que cada uno/a considerará qué es amor, enamoramiento, matrimonio. De esta manera, si bien lo relacionado con el amor y el enamoramiento no constituyen por sí solos la sexualidad en los sujetos, sí tienen que ver con la manera cómo nos relacionamos y hacemos vínculo con los demás.

Durante la infancia, los/as niños/as van formando representaciones de los distintos aspectos de la sociedad en la que viven y aunque en dichas representaciones esté la influencia del adulto y

socialmente estén determinadas -como lo mencionamos anteriormente- finalmente las significaciones que cada sujeto/a niño/a hace, no solamente son el producto de la influencia directa de los adultos, sino que es el resultado de la construcción que ellos/as mismos/as hacen. Aunque en la construcción de la subjetividad intervienen en gran medida los otros, es una tarea personal y compleja la que cada sujeto realiza en su infancia para poder significar el mundo.

9.4 Lo que expresan los/as niños/as en sus palabras

El lenguaje es uno de los elementos constitutivos del sujeto, ahí está la principal y más importante diferencia que tenemos los humanos con los animales. Los procesos de pensamiento aunados a la capacidad que desarrollamos para emitir ondas sonoras o representar por medio de la escritura, dibujos y demás, hacen del lenguaje un aspecto del desarrollo de los sujetos, el cual, tiene influencia en todas las dimensiones de la existencia. Los humanos somos seres hablantes y esta habilidad nos permite llevar a cabo varios de los procesos más importantes en la vida: nombrar, socializar, crear vínculos, relacionarnos con el mundo y aquello que hay en él. “Restémosle al hombre el lenguaje y dejará de ser humano” (Goyes, N. 1994, p.66). De allí pues, que por medio del lenguaje -más específicamente las palabras- representamos la realidad que nos rodea y permite que aquello que nombramos, adquiera un significado simbólico.

Durante los encuentros que tuvimos con los/as niños/as, el lenguaje fue un elemento fundamental para la investigación pues a través de sus diferentes representaciones (dibujos, actitudes, gestos y palabras) pudimos escuchar y tratar de entender si había algo más allá de lo ya manifestado por ellos/as. En especial, las palabras como lenguaje fueron claves para ampliar nuestros saberes sobre la sexualidad infantil. Tal como lo expresa Freud, las palabras ponen de manifiesto aspectos inconscientes del sujeto, sus preocupaciones, pulsiones y represiones. “La palabra (...) no es sólo el elemento que establece al psicoanálisis, si no a su vez, es por medio de aquella que se evidencia algo de mayor envergadura, de mayor trascendencia en el sujeto; se trata de algo que incurre fuera del alcance de la conciencia” (Becerra, 2009).

En las diferentes conversaciones que tuvimos en los encuentros con los/as niños/as fue recurrente que ellos/as acudieran a la palabra “popó” para expresar o dar cuenta de algo, aspecto que captó nuestra atención como investigadoras. Si bien en los encuentros nosotras pudimos

percibir que la palabra la usaban para referirse a una cosa u otra, desde la teoría, podemos decir que, alrededor de esta expresión los/as niños/as elaboraron una significación, la cual tiene como base las construcciones sociales, es decir, el sujeto se vale de sus experiencias, su relación con los demás y con el contexto para hacer una representación de la realidad a partir de significaciones. En este punto es importante aclarar que, las significaciones dan cuenta de los diferentes modos en que los/as niños/as se expresan, nombran y simbolizan asuntos relacionados con la sexualidad, sabiendo esta que es un proceso singular que da cuenta de su historia, sus experiencias y sus modos de ver la vida.

Durante la actividad del experimento del corazón⁹, el mentor JP realizó diferentes preguntas a los/as niños/as, una de ellas fue “¿Qué creen que corre por las venas?” a lo que F1 respondió: “Popó, popó, popó” A esta respuesta, el mentor JP, respondió con claridad y tranquilidad: “F1, por las venas corre la sangre, y el popó está aquí [señalando los intestinos]” la clase siguió con su curso normal. (Diario de campo Verónica Gallego Montoya, 4 de mayo de 2021)

Mientras mi compañera Laura y yo, compartimos con los/as niños/as en la realización del amuleto de la semana, tratamos de conversar con ellos. En ese momento Laura preguntó ¿Y aquí que dan de comida? A lo que F2 respondió: “dan popó” y los demás niños/as se rieron. Laura y yo nos miramos y les dijimos: “¿Popó? Pero es que el popó no se come”. F2 dijo: “Siii, dan popó”. (Diario de campo Verónica Gallego Montoya, 23 marzo 2021)

Después de la lectura del cuento “Nacimientos bestiales”, nos dispusimos para ir al baño a lavarnos las manos y tomar el snack, todos los niños y niñas salieron delante de mí, y cuando yo me iba acercando a los baños M1 que ya iba llegando a la cocina se devolvió corriendo y me dijo insistentemente “tengo ganas de hacer popó” a lo que yo le respondí “ve”, pero el nuevamente se dirigió a mí y me pidió que lo acompañara al baño, que lo esperara mientras que el hacía popó, exactamente expresó las siguientes palabras: “espérame afuera, y me escuchas cuando yo te llame porque cada vez que yo hago popó no me escuchan”

⁹ En esta sesión se desarrolló un experimento en el cual se recreó cómo funcionaba el corazón por medio de elementos caseros como pitillos, bomba, plastilina de color rojo para los glóbulos rojos, blanca para los glóbulos blancos y amarilla para el plasma.

incluso, mientras él estaba dentro del baño me llamaba para cerciorarse que yo lo estuviera esperando. (Diario de campo Laura Cristina Rúa Valencia, 25 de mayo 2021)

Es así como queda en evidencia que el lenguaje está estrechamente relacionado con la sexualidad y que, por medio de palabras, los/as niños/as nos dicen aquello que piensan y sienten, como también, elementos inconscientes que afloran en el momento de la conversación. Cuando los/as niños/as hablan, en sus expresiones hay un trasfondo, hay algo más que quieren decir, convirtiéndose dichas palabras en la significación misma, como tal, en lo que expresan se lee algo que no está totalmente en lo dicho, sabiendo que, lo que está del lado inconsciente no es calculado por ellos/as, y es ahí precisamente donde se pueden apreciar elementos estrechamente ligados a la sexualidad.

Si bien los encuentros y las actividades se convirtieron en un pretexto para conocer las significaciones que los/as niños hacen frente a la sexualidad, esta se manifiesta en todo momento para dar cuenta de algo, expresar algo, está en las palabras, los hechos y las acciones que emprenden los sujetos en su día a día.

De lo comentado anteriormente, es posible identificar algunos elementos relacionados con el desarrollo psicosexual, el cual se da por medio de diferentes etapas que atraviesa el sujeto, entre ellas la etapa anal en la cual existe una predisposición para la satisfacción en esta zona del cuerpo que se materializa en la retención o deposición de las heces, estas acciones están relacionadas con el vínculo que el/la niño/a establece con los adultos que le son más cercanos.

En este punto, es importante tener en cuenta que, el cuerpo es el asunto principal en el desarrollo psicosexual pero también las palabras juegan un papel fundamental en dicho proceso. Los/as niños/as se aprovechan de cualquier situación para nombrar la palabra popó, cobrando protagonismo este significante, por lo tanto, se sirven de él para enlazarlo con la comida, el conocimiento y para hacer vínculos con el otro, al saberse escuchados. A partir de esto, analizamos que, en lo no dicho, se lee la expresión *escúchame que hay algo en el popó que nadie escucha*, jugándose el asunto de lo anal en estos mismos campos; pasando del cuerpo a la palabra.

En la edad en la que se encuentran los/as niños/as ya han pasado por la etapa anal, ellos/as aún siguen gozando de un elemento esencial en este momento, el popó, pero ahora gozan de él por medio del lenguaje, la satisfacción que produce decir popó es tal que hace que se repita la palabra varias veces. La sexualidad en la infancia es de orden autoerótico, pero en la medida que vamos

creciendo y nos transformamos a partir de las experiencias y la relación que tenemos con los demás, comenzamos a incluir al otro en nuestra sexualidad, que en algún momento se gozó de ella de forma individual, pero en este punto es evidente que los/as niños/as empezaron a ingresar a ese otro por medio de las palabras, es decir, ellos/as gozan al repetir la palabra popó, e ingresan al otro al saberse escuchados.

En este sentido, en el asunto de lo anal se juega la palabra; para los/as niños/as el popó es algo más que la materia fecal, como lo dijimos anteriormente lo pasan al significante, o sea, lo ríen, lo dicen, generan vínculos ligándose a la otra vía significante popó, permitiendo que todo lo que no alcanza a ser dicho sea escuchado al ponerlo en una palabra tal que le llegue al otro; generando un enlace entre el cuerpo, el goce y el vínculo.

De igual manera, dichas expresiones demostraron que los/as niños/as en el desarrollo de su sexualidad no solo gozan del cuerpo, sino que ahora han aprendido a gozar civilizadamente, a través de las palabras que están cargadas de libido, en tanto que, existe algo del cuerpo que está enlazado al lenguaje como experiencia de satisfacción y produce una ganancia de goce. Detrás de dichas expresiones se pueden hallar diferentes intenciones como “quiero que el otro me escuche, quiero que el otro se ría o quiero que se horrorice por mí”. En palabras generales podría decirse que los/as niños/as también experimentan una satisfacción en el lenguaje, admitiendo la existencia de un cuerpo que goza más allá de la genitalidad. Es así, como al decir la palabra popó hay un goce que sale del sujeto, pasa por el lenguaje, atraviesa el propio goce y finalmente se expresa al otro.

También, podemos mencionar al chiste como experiencia de satisfacción en el lenguaje. Siguiendo a Freud, los chistes tienen como objetivo la ganancia de placer. Así pues, entre los chistes que más satisfacción generan al sujeto, se encuentran los sexuales (Menéndez, 2018). Sin embargo, no basta con que el sujeto haga el chiste, sino que debe existir otro elemento que contribuya a que se llegue a la ganancia anteriormente mencionada, y es la comunicación a un otro que escucha. Situación que se vio reflejada en párrafos anteriores con el chiste producido por F2 respecto al popó como comida.

La primera persona no puede reírse del chiste que se le ha ocurrido y el placer se completa obteniendo la risa, imposible en él, manifiesta en el otro. Para que otro pueda reírse del chiste, es necesario algún grado de complicidad o cierta indiferencia sobre el contenido del chiste (...) estas son condiciones indispensables para que la tercera persona colabore en el

cumplimiento del chiste. Por otro lado, para que el chiste pueda producir su pleno efecto, es necesario que al oyente le resulte nuevo y sorprendente. (Freud como se citó en Menéndez, 2018, p.16)

Así pues, podemos decir que los/as niños/as son sujetos de palabra, en tanto que el lenguaje es aquello que constituye al hombre como sujeto, pues el hombre es hombre porque habla. En este sentido, las palabras producen un efecto en quien habla y quien escucha, convirtiéndonos en seres hablantes habitados por el lenguaje, así el cuerpo y el lenguaje residen en el hombre para constituirse como sujeto, el cual está habitado por significaciones del mundo, “la carne se incorpora al lenguaje y así se hace cuerpo” (Braunstein, 2006, p.73).

9.5 Sobre la subjetividad del maestro/a

Como bien sabemos, el objetivo principal de esta investigación se centró en cómo se manifiesta la subjetividad del maestro/a ante las significaciones de la sexualidad que hacen los/as niños/as. La subjetividad es constitutiva del ser humano, en ella se juegan elementos del orden consciente e inconsciente, donde las palabras, las experiencias, los sucesos, las situaciones, que este vive en el transcurso de su vida, cumplen un papel fundamental, es decir, no se es sujeto sí no existe toda una cultura, unos antepasados, unas situaciones que lo inscriban en el mundo y por ende empiece a determinar su subjetividad, sus formas de ser, estar, y relacionarse con los otros, trayendo a colación representaciones del mundo. Si bien pareciera que este proceso que elabora el ser humano se da con los otros y en función de los otros, es importante aclarar, que este sucede también de forma individual, en la relación que el sujeto teje consigo mismo, con el propio cuerpo. Así pues,

La subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos (...) construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, (...) desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (Torres como se citó en Torres, 2006, p.91)

Un aspecto importante para tener en cuenta es que, si bien la investigación se centró en nuestra subjetividad como maestras, en el desarrollo de los encuentros nuestra atención también estuvo puesta en las significaciones que hicieron los/as niños/as sobre la sexualidad. Aquí existe un punto clave que hace parte de lo que nosotras podemos manifestar frente a las palabras de los/as niños/as, y es que nuestro deseo, también estuvo puesto en lo que podíamos recibir, es decir, escuchar de ellos/as, además de lo que podíamos manifestar y sentir nosotras mismas. Todo esto lo podemos evidenciar en las categorías de análisis anteriores, las cuales estuvieron construidas a partir de las significaciones que los/as niños/as expresaron sobre la sexualidad.

Por tanto, la escucha y la observación se convirtieron en factores fundamentales en el desarrollo de nuestras planeaciones. A nuestro modo de ver, estos elementos jugaron un papel importante en la búsqueda por significar para nosotras mismas aquello que los/as niños/as

manifiestan, en tanto que, lo que expresaron en sus palabras, actos y actitudes se convirtió en una indagación de significados; en la cual tratamos de entender cómo piensan, cuestionan e interpretan la realidad, en su relación con ellos/as mismos/as y los otros.

Sin embargo, en este proceso investigativo no todo lo que los/as niños/as dijeron fue escuchado por nosotras, sino que, a través de nuestra subjetividad, filtramos aquellas expresiones que consideramos tenían relación con la sexualidad. De esta manera, podemos decir entonces que la subjetividad marcó nuestra escucha y también nuestra observación, lo cual fue inevitable que se diera pues estuvimos compartiendo presencialmente con ellos/as, comportamientos sin palabras que también nos dijeron algo y recibieron una interpretación por parte de nosotras, o sea, escuchamos en sus palabras, pero también logramos escuchar algo en lo no dicho, sino en lo observado, adquiriendo los actos y expresiones, un valor significativo.

En el momento del saludo, estábamos hablando acerca de cómo nos había ido el fin de semana, que habíamos hecho, entre otros, en ese momento F4 dijo que uno de sus compañeros de otro curso, una vez le mostró el pene a uno de sus amigos, ella había visto; a esto DP, la mentora solo agregó que debemos cuidar nuestro cuerpo y no se lo debemos mostrar a nadie; y ahí finalizó el tema, ningún niño o niña comentó nada al respecto. (Diario de Campo Laura Cristina Rúa Valencia, 8 de junio 2021)

No voy a negar que respecto a las preguntas que realizamos durante el cuento “Ser luz para encontrar la magia” (cuento elaborado por nosotras), estaba esperando otro tipo de respuestas frente a la diferenciación sexual entre hombres y mujeres, pero luego comprendí que quizá por la edad, aún no han llegado a construcciones más complejas frente a los genitales que los diferencian. Esto es bello, pues me hace comprender que la sexualidad es un proceso de construcción, lleno de vivencias y experiencias que se van complejizando al pasar de los años en los/as niños/as. (Diario de campo Verónica Gallego Montoya, 11 mayo de 2021).

Aunado a lo anterior, nuestra escucha se convirtió en un radar, con el que intentaríamos captar todo aquello que los/as niños/as significaran en sus palabras, y nos pudieran decir con sus actos. El solo hecho de escuchar la palabra pene, prendió en nosotras una alarma, estábamos atentas

y dispuestas a escuchar y observar lo que pasaba, al saber que allí se podría manifestar algo de la sexualidad de los/as niños/as. De este modo durante el desarrollo de los encuentros, siempre estuvo en juego nuestra subjetividad, nuestras expectativas, ese tratar de entender la forma en que los/as niños/as comprenden el mundo desde sus perspectivas, modos de vivir y entender la vida. Así podemos decir que las respuestas, las reacciones y las ocurrencias de los/as ellos/as ya estaban filtradas por nuestra escucha, lo que se convirtió en un elemento fundamental, pues esta está marcada por la subjetividad.

Así mismo, mientras escuchábamos todo aquello que los/as niños/as nos podían decir, en ese acto comenzaron a aflorar en nosotras, prejuicios, representaciones, saberes, conocimientos; nuestra subjetividad se puso de manifiesto en aquello que escuchábamos. Volviendo al suceso anterior, extraído del diario de campo de Laura, al F4 nombrar la palabra pene, todo en nosotras se puso alerta, al saber que algo de la sexualidad podía nombrarse allí, pero en este punto ¿Qué significa para nosotras la sexualidad? En años anteriores, la concebíamos solo en relación con el sexo, la genitalidad y la llegada de los/as niños/as al mundo, en la medida en que fuimos creciendo y adquiriendo formación académica, dicha percepción cambió al reconocer que estaba relacionada con los vínculos que como sujetos establecemos en el transcurso de nuestras vidas con nosotros/as mismos/as, los otros y el mundo; ligándose a todos los aspectos de lo humano.

Aunque desde nuestros conocimientos académicos y en nuestro discurso esté establecido todo lo anteriormente mencionado, cuando los/as niños/as manifestaban algo de su sexualidad dichas representaciones salieron a flote. De esto extraemos que, si bien hemos adquirido conocimientos, y hemos hecho todo un proceso de aprender y desaprender, hay algo de nuestra subjetividad que se pone de manifiesto sobrepasando cualquier reflexión académica que aparentemente hemos interiorizado. Por ejemplo

En una de las actividades de la clase de la mañana durante los encuentros virtuales, cada uno debía decir una parte del cuerpo para poner en las cámaras, por ejemplo, manos a las cámaras, cabeza, uñas y demás, con el fin de realizar una actividad de saludo y activación para el encuentro. F1 en este caso expresó: “nalgas”. Los demás niños/as se rieron y DP y Laura actuaron con normalidad frente a esta expresión de F1. Si bien DP y Laura al momento en que F1 expresó que pusieramos las nalgas en la cámara, lo hicieron de manera

natural, yo opté por no hacerlo y me reí. (Diario de campo Verónica Gallego Montoya, 20 abril 2021).

De esta manera, podemos decir que la subjetividad está en juego en todo momento, más aún como maestras que acompañamos y escuchamos las significaciones que los/as niños/as expresan. Si bien, de modo consciente como profesoras tenemos unos aprendizajes e ideales pedagógicos por cumplir, en la cotidianidad no siempre reaccionamos como queremos, pues nuestro inconsciente sale a flote con actitudes como la relatada anteriormente, expresiones de los/as niños/as que nos toman por sorpresa, nos dejan en aparente silencio, pero en realidad son nuestras representaciones, represiones, miedos, vergüenzas y demás lo que sale a relucir. Así pues, evidenciamos que cuando se manifiesta algo de la sexualidad de los/as niños/as, los/as maestros/as respondemos desde nuestras marcas, huellas, experiencias, historia de vida.

En este proceso inacabable de aprender y desaprender que acontece en el acto pedagógico, la sexualidad no se libra, pues precisamente es eso, aprender, desaprender, interiorizar, saber que hay representaciones, palabras, actos y actitudes que habitan todo lo que le compete al ser humano.

Por otro lado, durante el desarrollo de los encuentros pudimos reconocer que, desde el acto de educar, no es necesario planear una clase, preparar una actividad, leer un cuento, hacer una cosa u otra para saber y conocer sobre las significaciones que los/as niños/as han construido sobre su propia sexualidad, si bien, las actividades que llevamos a cabo con ellos se convirtieron en un buen pretexto para escucharlo/as. Mientras compartimos en su jornada escolar, pudimos constatar que la sexualidad está presente en todo momento de la vida y no es necesario un pretexto para saber sobre ella.

Por ejemplo, en el último apartado del diario de campo que presentamos en la página 72, podemos constatar que la sexualidad no es algo que se aprende o conoce planeando actividades, sino que es una dimensión constitutiva al ser humano que se pone de manifiesto por medio de las palabras, los actos y las actitudes, en cualquier momento de la vida. Sin embargo, haciendo referencia, al acto pedagógico -el cual va más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que tiene que ver con todo lo que sucede alrededor de él-, cuando en este momento se pone de manifiesto la sexualidad, el/la maestro/a responde desde su subjetividad, allí se juegan dos elementos simultáneamente de forma consciente o inconsciente, por un lado, el personal, donde

entran las apreciaciones no teóricas, y de otro lado, lo teórico, que está ligado a todo aquello que ha aprendido y quizá desaprendido desde su formación académica.

Cuando aconteció esta experiencia con M1, sucedió aquello que nombramos anteriormente, la alarma se prendió al saber que algo de la sexualidad se iba a poner de manifiesto allí. Donde al sabernos como investigadoras nos dedicamos a escuchar, más que a dar respuestas frente a los sucesos. En todo momento, la escucha y la observación estuvieron presentes para tratar de entender, captar, relacionar, todo aquello que pasaba a nuestro alrededor.

De este modo, y aludiendo a los apartados de los diarios de campo, podemos constatar que, ya fuera en las actividades que planeamos para saber qué apreciaciones tienen los/as niños/as sobre la sexualidad, o en los momentos en que se manifestó espontáneamente, sin pretexto alguno; nuestro deseo estuvo puesto en lo que podíamos escuchar de los/as niños/as más que en darles alguna respuesta, en un como sí, al sabernos como investigadoras, nosotras nos liberamos de ese tener que enseñar y responder, aumentando nuestro deseo de escuchar posicionándonos como unos sujetos/as receptivos/as. Esto nos orienta a reflexionar sobre el papel que juega tanto la escucha como la investigación en los procesos educativos pues convendría decir que entre las diferentes posiciones que asume el docente en su quehacer cotidiano, ese posicionarse también como investigador/a, favorece la escucha y la observación, elementos tan importantes en el acto pedagógico.

Cuando la mentora AA les preguntó sobre los sonidos del cuerpo, F3 respondió que los pedos eran sonidos que producía el cuerpo y salían por la nalga. AA le explicó que así debe ser pues si no se hace puede generar unos dolores de estómago muy fuertes. La respuesta de la mentora AA, es también valiosa e interesante, pues no reprime, no miente, no regaña, sino que, por el contrario, acoge y aprovecha dicha participación para insertar un saber científico. Pienso que la respuesta ideal frente a este tipo de participaciones no necesariamente implica insertar siempre un saber científico, sino también comprender que ellos están en un proceso de construcción de su sexualidad y que se pueden presentar situaciones de ese tipo en las que ellos dan cuenta de sus experiencias, pensamientos y sentires, y que, como mentores, estamos allí para escucharlos y acompañarlos. (Diario de campo Verónica Gallego Montoya, 27 abril de 2021)

Ahora bien, con la realización de esta investigación podemos decir que como maestras es importante reconocer que existe la sexualidad infantil y darle validez, esto es, permitir que, por medio de la palabra, los/as niños/as nos compartan las significaciones del mundo que hacen. Si bien en el proceso educativo y formativo de los sujetos, el saber académico tiene relevancia, es a partir de la confianza y el reconocimiento que podemos generar efectos en esos otros a quienes acompañamos. El abrirles las puertas a los/as niños/as que llegan como extranjeros y darles un lugar en nuestra subjetividad, es decir, reconocerlos, tener el gesto de la hospitalidad como diría Frigerio, nos abre un mundo de posibilidades con esos otros con los que estamos.

Educar se convierte entonces en todo un acto de reconocimiento del otro, en el que es importante entender que como sujetos percibimos el mundo de diferentes formas y esto se debe a las construcciones que hacemos en el transcurso de nuestra vida, por tal motivo como docentes no podemos estandarizar los sujetos y mucho menos el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues todos/as venimos con una historia, unas experiencias y unas construcciones diferentes, de esta forma educar es entender al otro; no es un acto arbitrario de enseñanza, es un acto de reconocimiento a partir de la diferencia que es tan característica de los sujetos.

10. Conclusiones

- La sexualidad es una dimensión constitutiva del sujeto, que inicia desde el nacimiento y finaliza con la muerte, es un proceso que no es lineal ni estático, se constituye a partir de las experiencias y vivencias que el sujeto va teniendo en el transcurrir de su vida, por tanto, esta está en constante cambio y transformación. En este sentido, se desliga de lo que comúnmente ha prevalecido: la sexualidad inicia desde la adolescencia, la sexualidad en relación con el sexo, la genitalidad y la reproducción; por el contrario, ella está estrechamente ligada a la construcción de vínculos que el sujeto va generando en el día a día, consigo mismo, el otro y el mundo -y por ello no se puede excluir de la infancia-; poniéndose de manifiesto en la mayoría de las situaciones que acontecen en la vida diaria. Así, la sexualidad se extiende a lo social y lo cultural, convirtiéndose en un proceso individual que se establece en la relación que el sujeto teje con sus semejantes.
- La edad de los/as niños/as juega un papel fundamental en la construcción de la sexualidad. En el caso del grupo con el que desarrollamos el trabajo de campo, pudimos dar cuenta que con 4-5 años, la teoría de Freud frente al desarrollo psicosexual, se manifiesta; por ejemplo, al abordar la diferencia entre los sexos con los/as niños/as, evidenciamos que por su edad y debido a que se encuentran ingresando a la etapa fálica, si bien reconocen elementos diferenciadores entre hombres y mujeres como fueron el vestuario, los accesorios, la voz, y aunque puedan ver que son cuerpos diferentes, esa diferencia anatómica fundamental aún no cobra significación a nivel sexual para ellos/as. Dichas respuestas dan a entender que más allá de estas características físicas que los/as niños/as le atribuyen a cada sexo, no realizan la diferenciación sexual basados en los genitales, esto lo afirmamos ya que al momento de desarrollar este encuentro no manifestaron preguntas ni expresiones frente a estas diferencias que podrían haber entre un hombre y una mujer, por el contrario, algunas de sus conclusiones fueron que tanto hombres como mujeres, tienen elementos en común, como lo son el cabello, las pestañas, las cejas, y la cabeza.

-
- Respecto al acontecimiento de venir al mundo, los/as niños/as se valieron de diferentes representaciones, teorías y construcciones para dar respuesta a uno de los enigmas fundantes del sujeto: la pregunta por el origen. En este sentido en sus explicaciones pudimos identificar diferentes teorías, en las que expresaban, por ejemplo, que el nacimiento se da por alguno de los agujeros del cuerpo, además de explicar que este es producto de algo que es ingerido por la boca y expulsado por el ano. De igual manera recurrieron a elementos de carácter simbólico o ficticio para construir teorías y resolver sus enigmas. Así, podemos dar cuenta como el sujeto trae a su memoria, palabras, hechos y situaciones que ha experimentado y construido para dar y encontrar sentido a sus conmociones internas; buscando habitar el mundo del lenguaje y apuntando a construir una suerte de respuestas a sus enigmas.
 - El lenguaje es también uno de los elementos constitutivos del sujeto, y es a partir de él que los/as niños/as pueden significar la sexualidad por medio de sus palabras. Aunque por mucho tiempo en la sociedad, la sexualidad haya sido catalogada como un tabú, del que no se habla, se evade o por el contrario se llena de palabras sin sentido, pero siguiendo la misma línea de prohibición de eso que escapa de lo aparentemente normal, moral y socialmente, es claro que los/as niños/as pueden hablar de la sexualidad, para ellos no se nombra un tabú, por el contrario, en sus significaciones dieron cuenta de los modos en que expresan, nombran, simbolizan asuntos relacionados con la sexualidad. Así los/as niños/as son sujetos de palabra que pueden hablar abiertamente de la sexualidad, sin hacer de ella un tabú.
 - Las representaciones que tiene el/la docente frente a la sexualidad influyen en el vínculo pedagógico que teje con los/as niños/as, pues va a desencadenar una serie de efectos en el reconocimiento y las formas de relacionarse con ellos/as. Cuando algo de la sexualidad de los/as niños/as se pone de manifiesto, el/la maestro/a responde desde su subjetividad, es decir, desde sus experiencias personales, desde sus vivencias, desde el saber académico que tiene y también, desde el inconsciente. La subjetividad siempre está en juego, por más que el/la docente tenga claras sus

bases académicas y teóricas, su subjetividad siempre va a hallar un espacio para alojarse en el acto de educar; allí donde aparentemente prevalecen los lineamientos teóricos y los saberes conceptuales, se encuentra el inconsciente, por medio de las representaciones, las palabras y los actos que acontecen día a día en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, nos parece importante mencionar, que las respuestas que demos a los/as niños/as podrán resultar habilitantes o no habilitantes para ellos/as; maestros/as en los que pueden confiar sus preguntas frente a la vida porque saben que encontrarán a alguien dispuesto, con apertura, escucha y acompañamiento, o, por el contrario, que, con actitudes de omisión, rechazo u engaño por parte de este/a, acudan a otros que acojan sus inquietudes como válidas e importantes, efectos que van a verse reflejados en el proceso educativo mismo.

- Al inicio de esta investigación, nos preguntamos cómo nombrar el papel que como docentes tenemos en relación con la sexualidad de los/as niños/as. Luego de haber desarrollado el trabajo de campo y realizado los análisis y discusiones, podemos decir que nuestra función es de *acompañamiento y escucha*, pues comprendimos que la sexualidad -en su sentido más amplio, el cual fue el que tomamos para esta investigación- no se enseña ni se educa. Si bien, es un proceso de construcción que hacemos en mayor medida gracias a la relación con los otros, la sexualidad es un aspecto personal e individual. Por tanto, más que enseñar el “deber ser” que como maestros/as tenemos como ideal, debemos estar ahí para escuchar a los/as niños/as, lo cual implica todo un proceso de acompañamiento, en el que se reconoce al otro como un sujeto atravesado por huellas culturales, históricas y sociales, sabiendo que la vía no es limitar, censurar o evadir las respuestas antes sus interrogantes por su pulsión de saber, por el contrario, es generar espacios de reconocimiento y confianza donde el/a niño/a se sienta seguro para alojar sus preguntas. De esta manera, consideramos necesario que la sexualidad infantil se aborde en los espacios de formación docente, no precisamente para configurar una serie de pasos para aprender a educarla o guiarla, sino para reconocer su existencia y hablar sobre ella.

-
- Para un proyecto de investigación la metodología se convierte en un punto crucial en el desarrollo de este, pues delimita un camino a seguir para tener claro como investigar, saber o conocer de acuerdo con el interés fundante. Para nuestro caso, nosotras nos planteamos una ruta a seguir encaminada a nuestros intereses. Sin embargo, en la ejecución de la misma y luego de haber finalizado el trabajo de campo, concluimos que, si bien esta se convierte en una directriz importante, y la acogimos como el fundamento de nuestra investigación, en el camino se vio impactada por ciertos aspectos, entre ellos nuestra subjetividad -nuestra relación con el conocimiento, el saber, y la forma en la que percibimos el hecho de investigar, incluso la manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje-, pues es claro que una cosa es escribir un plan de trabajo y otra muy diferente es llevarlo a cabo. De este modo tanto en los encuentros como en la escritura de los diarios de campo, se movilizaron en nosotras elementos de orden consciente e inconsciente de los que nos valimos para escuchar, interpretar, comprender, escribir y relacionarnos con los/as niños/as.
 - De la sexualidad infantil casi no se habla en los espacios de formación docente, dejando un poco en el vacío algo que, si se pone en conversación, reflexión y análisis, podría resultar de gran ayuda. De esta forma, espacios donde se compartan experiencias, vivencias o dudas son fundamentales. Con investigaciones como esta, hacemos una invitación a que los/as maestros/as estemos en una reflexión constante sobre la sexualidad. Con el pasar del tiempo, las formas de ver y entender el mundo cambian, por tanto y en especial por el campo en el que nos desenvolvemos, debemos estar en constante construcción y deconstrucción acerca de nuestros ideales, representaciones y saberes, en este caso, sobre la sexualidad infantil.

11. Recomendaciones

Consideramos necesario que se sigan realizando investigaciones sobre la sexualidad infantil desde una perspectiva no reduccionista, donde se tengan en cuenta aspectos como los vínculos, la relación con el mundo y consigo mismo. Si bien la perspectiva de prevención y cuidado es importante, con este proyecto, constatamos que la sexualidad es mucho más amplia y abarca todos los aspectos de la vida del niño/a.

De igual manera, invitamos a que futuros proyectos, centren su mirada única y exclusivamente en el/la docente, incluso si se constituye como sujeto investigado. Así pues, se podrá fortalecer el enfoque de investigación autoetnográfico en el campo educativo, donde el/la docente reflexione sobre sus prácticas, sus vivencias, sus sentires y, por tanto, mejore su práctica docente.

Resultaría enriquecedor desarrollar investigaciones sobre sexualidad infantil con niños/as con edades inferiores a los 4 años. Así, se podrían ampliar los conocimientos sobre las representaciones y expresiones de la sexualidad infantil, relacionándolas con el campo educativo.

Finalmente, hacemos una invitación general a quienes, como nosotras, se desempeñan en la educación de la primera infancia, para no ignorar esta dimensión tan importante en la vida de todos/as como lo es la sexualidad. Sea en un proceso investigativo o no, esta siempre está allí y se manifiesta de diferentes formas. Por tanto, hay que reconocer su existencia.

Referencias

- Acosta, L. F., Osorio, A. E. y Ríos L. P. (2015). *Implicaciones para maestros, niños y niñas del acto de escucha en el contexto de las relaciones pedagógicas de la I.E. Fe y Alegría, sección Luis Amigó del barrio Moravia de la ciudad de Medellín* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Archivo digital. <http://educacion.udea.edu.co/jspui/bitstream/123456789/1849/1/CA0669.pdf>
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación* (pp. 23-50).
- Aragón, E. (2015). *La semántica y sus generalidades*. Autores Editores.
- Arias, A.M. y Alvarado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Becerra, F. (2009). Algunas consideraciones acerca del lenguaje en el psicoanálisis. *Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales*. (10).
- Becerra, F. (2017). La noción de lenguaje en Jacques Lacan: Del Signo Lingüístico en Saussure al Algoritmo Saussureano en Lacan. *Revista Filosofía UIS*, 16(1), 180-192. <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v16n1-2017009>
- Bedoya, O.O. y Corrales, L.A. (2014). *La investigación narrativa autobiográfica en educación: un posible camino*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Blanco, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizontes pedagógicos*, 11 (1), 15-28.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Braunstein, N. A. (2006). *El Goce: un concepto lacaniano*. Grupo Editorial Siglo Veintiuno.
- Carbonell y Segarra. (2002). *Psicoanálisis y diferencia sexual*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/31562/1/512989.pdf>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. Poggi, M. y Korinfeld, D. (Compiladoras). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Ediciones Novedades Educativa.

- Cuartas, L. Y., Moncada, I. C., y Zapata, A. M. (2009). *Representaciones sociales de sexualidad y el rol de la televisión en la construcción de las mismas*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- De la Torre, M., Hidalgo, D. K. y Ruiz, D.C. (2017). *Propuesta de perspectiva de la Educación Sexual en Colombia desde el análisis del concepto de Sexualidad*. [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Díaz, A.L. (2018). *Autorreflexividad del científico social desde la racionalidad comunicativa de habermas: el caso de investigadores del SIN de la UNAM*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de México] Archivo digital. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/95072/TESIS%20ALMA_DÍAZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Diker, G. (2013). *El problema de la autoridad - Violencia y reconocimiento en la vida escolar. Reflexiones pedagógicas a propósito de dos temas estelares en el contexto de la educación escolar*. [Videoconferencia]. Programa Ser con Derechos. Archivo digital.
- Duque, S.P. (2016). *Sexualidad y Educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) propuesto por el MEN (2004 - 2010)*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>
- Estupiñán, M.L. (2009). *Análisis de las propuestas de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía existentes en Colombia desde una perspectiva crítica de Género*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Archivo digital. Repositorio Institucional Universidad de Chile.
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Paidós.
- Fernández, C. (2013). El vestuario como identidad, del gesto personal al colectivo. *De vestidos y cuerpos*. <https://proyectomedussa.com/el-vestuario-como-identidad-del-gesto-personal-al-colectivo/>
- Fernández, C.A. y López, L.I. (2012). La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en armenia, Colombia. *Revista Cultura del Cuidado* 8(2), 46-57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3926984.pdf>
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. *Sigmund Freud Obras completas. Volumen 7*. (pp. 109-224). Amorrortu Editores.

- Freud, S. (1907). El esclarecimiento sexual del niño. *Sigmund Freud Obras completas. Volumen 9* (pp. 111-121). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. *Sigmund Freud Obras completas. Volumen 19* (pp. 259 – 276). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). El sepultamiento del complejo de Edipo. *Sigmund Freud Obras completas. Volumen 19* (pp. 177 – 188). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). La organización genital infantil. *Sigmund Freud Obras completas. Volumen 19* (pp. 141 – 150). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1994). Sobre las teorías sexuales infantiles (1908). *Sigmund Freud Obras completas. Volumen 9* (pp.183-202). Amorrortu Editores.
- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. [Video] Vimeo. <https://vimeo.com/82716799>
- Gómez, H.M., La Rotta, E.S. y Rodríguez, A. (2015). *Educación sexual y en valores: Una propuesta formativa para estudiantes del grado 302 jornada tarde del colegio Nuevo San Andrés de los Altos*. [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores] Archivo digital. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/147/HildaMilenaGomezValencia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- González, A.C. (2017). *Promoción de la educación sexual en la primera infancia en el Colegio Nuevo Liceo los Pinos de Chía Cundinamarca*. [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria los Libertadores] Archivo digital. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1588/gonzalezandrea2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goyes, N. (1994). Lenguaje y procesos educativos. *Revista de Ciencias Humanas U.T.P* (2), p.61-69.
- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE*, (3). <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Guerrero, P.G. (1998). Pasado, Presente y Futuro de la Educación Sexual en Colombia. *Revista colombiana de psiquiatría. XXVII* (4). pp. 303-314.
- Henríquez, R. (2007). Organización genital infantil. *Cuaderno de materiales N°18*. <https://filosofia.ucm.es/data/cont/docs/25-2014-01-22-organizacion.pdf>
- Higuita, N.M, Martínez, L.F., Mosquera, E., Pérez, N.H. y Vásquez, N. (2011). *¿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* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Huizinga, J. (1938). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. *Homo Ludens* (pp.13-42). Alianza Editorial.
- Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (35), 155-188. www.bdigital.unal.edu.co/12064/1/jimenezbecerraabsalon.2008.pdf
- Laplanche, J y Pontalis J. B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós. <http://www.bibliopsi.org/docs/guia/diccionario-de-psicoanalisis-laplanche-y-pontalis.pdf>
- Lenkersdorf, C. (2008). Aprender a escuchar. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. (pp. 11-118). Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Levín, R. E. (2012). *El juguete*. Psicoanálisis - Vol. XXXIV - N.º 2 - pp. 337-360.
- López, D. (2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Infancias Imágenes*, 12 (2), 48–59.
- Mejía, M. P (2012). *Lecturas de apoyo sexualidad*. Programa SER con Derechos. Universidad de Antioquia. https://issuu.com/luisafernandacorrearueda/docs/lectura_de_apoyo_sexualidad
- Mejía, M.P. (2018). *Representaciones subjetivas de maestros y maestras sobre la educación sexual de niños y niñas del área rural y urbana*. [Proyecto de investigación]. Universidad de Antioquia. Archivo Digital.
- Mejía, M.P. y Fernández, S. (2020). Los enigmas que le dan origen al deseo de saber. *Pedagogía y Saberes*, 52, 105–115. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-9954>
- Menéndez, R.Y. (2018). *La función del humor en psicoanálisis. Un recorrido por las ideas de Freud y Lacan en torno a lo humorístico*. [Tesis de pregrado, Universidad de la República Uruguay] Archivo digital. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_final_de_grado._rossina_yuliani._la_funcion_del_humor_en psicoanalisis_0.pdf
- Miller, J. (1988). *S'truc dure. Matemas II* (pp. 89-104). Ediciones Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Programa de educación para la sexualidad. Antecedentes*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-172453.html>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf>

- Monroy, D.E., Velandia, I.L. y Bustos, J. (2014). *La formación de los docentes en relación con la educación para la sexualidad de la primera infancia dentro de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2436/TE-16873.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, J.F. (1996). Ignorancia, saber y educación sexual. En: Instituto Jorge Robledo, Asociación Campo Freudiano y Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia (Autores corporativos), *¿Educación sexual? Un análisis del proyecto gubernamental de Educación Sexual* (pp. 97-104). BIOS.
- Piedra, N. (2007). Transformaciones en las familias: análisis conceptual y hechos de la realidad. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (116), 35-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311603>
- Porlán R, y Martín J. (1991). *El Diario del Profesor*. Ediciones Diada.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Vintage books.
- Roa, P.A. (2017). Salud, Cuerpo y Vida. Una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Revista Praxis y Saber* 8(17), 67-84. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa* (pp.1-35). Aljibe.
- Saldarriaga, G.C. (2015). *Problemáticas pedagógicas en el encuentro de los docentes con lo sexual del niño*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística general* (Amado Alonso, trad). Editorial Losada S.A. Moreno (Obra original publicada en 1945).
- Soto, P.A. (2018). El papel de la pedagogía mediática y el uso de recursos audiovisuales en la construcción de representaciones acerca de la sexualidad en un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Sparkes, A y Devís, J.D. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323/20790992>

Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Ediciones Ricordi.

Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50),86-103.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244005>

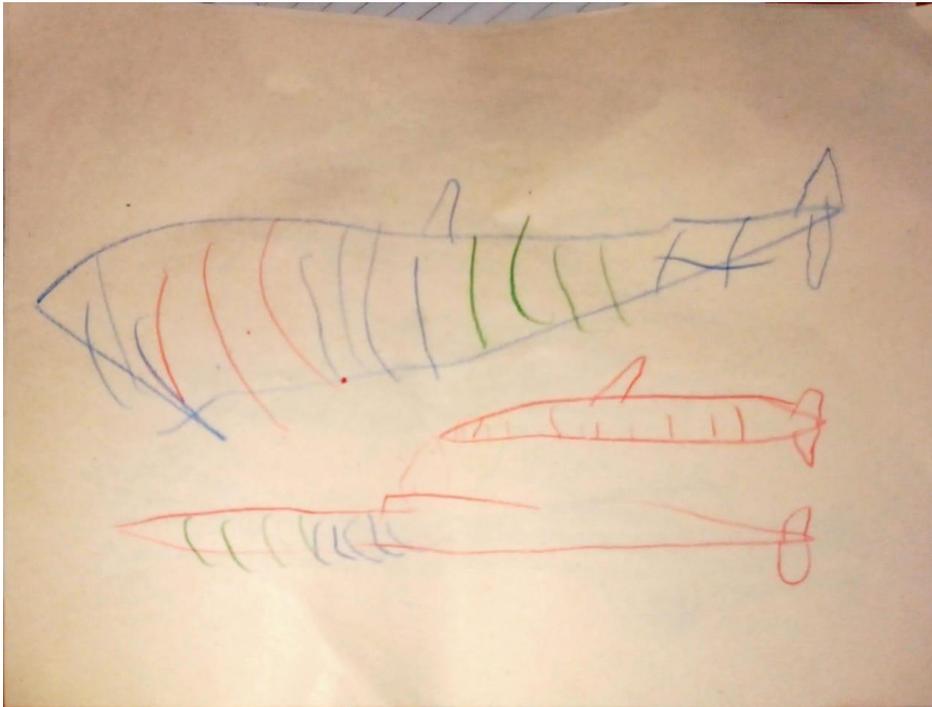
Zabarain-Cogollo, S. J. (2011). Sexualidad en la primera infancia: una mirada actual desde el psicoanálisis a las etapas del desarrollo sexual infantil. *Pensando Psicología* 7(13), 75-90.
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/393/394>

Anexos

Anexo 1. Elaboración de personaje en plastilina, en el encuentro donde se abordaron las diferencias entre los sexos.



Anexo 2. Creación de M1 para describir su nacimiento, tiburones.



Anexo 3. Creación de F1 para describir su nacimiento, unicornios.



Anexo 4. Creación de juguetes.



Anexo 5. Juguetes favoritos, lado izquierdo Juguete de F1, lado derecho Juguete de M2.



Anexo 6. Manifiesto sobre la sexualidad elaborado por Verónica Gallego Montoya. Este ejercicio se realizó días antes de iniciar el trabajo de campo.

Manifiesto

Verónica Gallego

Como con casi todo en la vida, han pasado los años y ha cambiado mi concepción sobre muchas cosas, entre ellas, la sexualidad. Crecer en una familia tradicional y con valores religiosos muy arraigados, hizo de mí, una persona que solía aceptar las reglas establecidas familiarmente, tal como fueran. Es por ello entonces que, como toda mi familia, crecí asumiendo que la sexualidad estaba ligada únicamente a lo genital, al encuentro sexual y que solo existía una vez se pasaba por la adolescencia, antes no. Podría decirse entonces que tenía una visión tradicional sobre la sexualidad.

De igual manera, esta idea era constantemente reforzada por la educación que recibí en mi colegio, la cual iba encaminada a conocer el cuerpo humano, enfermedades de transmisión sexual, prevención de embarazos y demás, más allá de estos elementos, no se mencionaba.

Hechos como compañeras que mencionaban que tenían novios a corta edad y familiares jóvenes embarazadas, creaban eco en mi pensamiento, cuestionándome el por qué de estos. Es por esto que puedo decir hasta ahora tres elementos que asumo de la sexualidad: la primera es que la sexualidad toca los cuerpos, tiene efecto sobre ellos. La segunda, que yo toda mi vida, he relacionado el amor y la sexualidad como un conjunto que siempre debe estar unido y la tercera, que el encuentro sexual, es un hecho que debería ocurrir a mi criterio, cuando se ha llegado a la adultez y se es un adulto responsable. Por tanto, hechos como los mencionados anteriormente me generaban susto, curiosidad y confusión.

Ahora bien, el paso por la universidad y la formación con mi carrera me ha enseñado muchas cosas, una de las más importantes es que los/as niños/as también tienen sexualidad, exploran su cuerpo, experimentan sensaciones con él, les genera curiosidad el otro y quieren saber y conocer sobre qué lugar ocupan en el mundo. Es por esto entonces que la sexualidad es una de las dimensiones más importantes de la vida de cada sujeto, pues funda, determina las maneras cómo nos vamos a relacionar con los demás y con el entorno que nos rodea.

Esto quiere decir que la sexualidad no es solo lo genital o el encuentro sexual, sino que también se ve reflejada en cómo nos relacionamos con hombres, mujeres, personas que se reconocen como homosexuales, bisexuales, transexuales, y demás. En este punto es importante mencionar que considero que la crianza, la educación juega un papel muy relevante, pues a veces los prejuicios se transmiten de generación en generación.

De igual manera, considero que la sexualidad implica necesariamente un respeto por el cuerpo propio y del otro pues es un asunto tan íntimo y personal que cada persona debe decidir como vivirla sin transgredir a nadie. Es por ello que, también como maestra en formación, veo necesario el acompañar a los niños y niñas durante este camino, sin exceder información que no se ha solicitado, pero tampoco mostrar actitudes de ocultamiento, omisión o mentiras.

Anexo 7. Manifiesto sobre la sexualidad elaborado por Laura Cristina Rúa Valencia. Este ejercicio se realizó días antes de iniciar el trabajo de campo.

Manifiesto sobre la sexualidad

Laura Cristina Rúa Valencia

Como seres humanos, en el transcurso de nuestras vidas atravesamos diferentes experiencias y situaciones que nos transforman, nos construyen y deconstruyen, es decir, nos permiten mirar la vida de una u otra forma de acuerdo con lo vivido. Es así como mi concepción de sexualidad la he construido y ha ido cambiando en el transcurrir de mi vida, de esta forma está influenciada por diferentes vivencias tanto personales como académicas.

Años atrás, solo podía concebir la sexualidad en relación con el sexo, teniendo en cuenta que este se refería al encuentro íntimo que tenían hombre y mujer. Sin embargo, a raíz de una experiencia familiar, dicha percepción se volcó completamente y me vi en la necesidad de replantear lo que ya tenía establecido, pues ya no solo relacionaba la sexualidad solo con el sexo, sino también con la diversidad y la diferencia, al comprender que el encuentro íntimo se podía dar de forma heterosexual y homosexual.

Así, el hecho de ahora no solo concebir la sexualidad en relación con el sexo sino también con la diversidad y la diferencia hizo y aún hace eco en mi cabeza, al tener que reorganizar mis pensamientos y concebirla de una forma diferente a lo que nos han inculcado por mucho tiempo desde la sociedad, la familia y la escuela. Todo esto me llevó a preguntarme constantemente por lo que piensan las personas y que es lo que finalmente las hace preferir una cosa u otra, en sí plantearme la pregunta ¿Qué es eso que define en los sujetos su forma de ser, estar y vincularse con el mundo?

En la medida en que fueron pasando los años, y adquirí más formación académica, continúe en esa transformación de mi percepción frente a la sexualidad; ahora entendí que no se limitaba solo a lo referente al sexo, sino que el panorama se abrió, al saber que incluía todo lo relacionado con los vínculos que establecemos los sujetos, es decir, vínculos con sí mismo, los otros y con el mundo. Además de comprender y aprender que la sexualidad- como lo tenía establecido- no inicia desde la pubertad, sino que está presente a lo largo de toda nuestra vida, incluso en la infancia donde también se establecen vínculos y se construyen relaciones. En suma, es importante anotar que, los niños también tienen sexualidad la cual no está ligada únicamente al sexo sino a diferentes factores que hacen parte de la vida cotidiana, como establecer vínculos.

De esta forma, para mi sexualidad es igual a vínculo, a eso que se juega cuando nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y con el mundo, donde están puestas las palabras, el cuerpo y las construcciones que hacemos en el transcurso de nuestras vidas, incluso desde nuestra infancia, para tomar decisiones frente a las elecciones que hacemos, las cuales van mucho más allá de la elección de una pareja.