



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**SEXUALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA: CONTRIBUCIONES A
UN DEBATE NECESARIO PARA LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA
DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

Autoras:

Juliana Atehortúa Úsuga

Luisa María Echeverr  Gómez

Valeria Quintero Correa

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

Sexualidad en la primera infancia: contribuciones a un debate necesario para la formación y la práctica de los maestros y las maestras en educación infantil.

Juliana Atehortúa Úsuga
Luisa María Echeverri Gómez
Valeria Quintero Correa

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

Asesora:
Claudia Marina Velásquez. Magister en Psicoanálisis, cultura y vínculo social.

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

Cita	(Atehortúa Úsuga, Echeverri Gómez & Quintero Correa, 2021)
Referencia	Atehortúa Úsuga, J., Echeverri Gómez, L. M. & Quintero Correa, V. (2021). <i>Sexualidad en la primera infancia: contribuciones a un debate necesario para la formación y la práctica de los maestros y las maestras en educación infantil</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



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 Bolívar 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 tres madres amorosas, a un padre y a un tío siempre presentes.

A Nataly, Sara y Nathalia

A Sophia y Celeste

Agradecimientos

A Sarah Flórez, por animarnos a emprender este camino

A nuestra apreciada asesora, por su presencia, orientación y sensibilidad. Por ser maestra de palabras habilitadoras y por el constante regalo del reconocimiento

A la Institución Holss S.A.S. por alojar nuestro proyecto y al equipo pedagógico por su compañía

A los niños y niñas, por ser nuestros maestros y maestras, por llevarnos al recuerdo de nuestras infancias

A nuestra amistad que cada día nos sostiene y aviva nuestro existir

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
2. Introducción ¿Dónde inició este caminar?	10
3. Pregunta orientadora.....	14
4. Objetivos:	14
Objetivo general:	14
Objetivos específicos:	14
5. Estado del arte. Algunos asuntos pensados o pendientes en materia de sexualidad infantil en Colombia.....	15
5.1 Estudios sobre Educación Sexual.....	16
5.2 Estudios sobre Sexualidad Infantil.....	24
6. Marco teórico. Elementos orientadores del camino	29
6.1 Sexualidad Infantil	29
Organización de la sexualidad infantil.....	31
6.2 Acto pedagógico.....	36
6.3 Lenguaje	39
6.3.1 Signo lingüístico	40
6.3.2 Del signo lingüístico al algoritmo de Lacan	41
El sujeto en la estructura del lenguaje.....	43
6.3.3. Sobre la significación	45
7. Ruta metodológica. Posibles modos para emprender el camino	46
Descripción de estrategias metodológicas.....	51
8. Consideraciones éticas	54
10. Descripción del trabajo de campo. Detalles del camino transitado.....	55
11. Análisis de categorías resultantes. ¿A dónde nos llevó el camino?	58

11.1 Sobre las significaciones producidas por los niños y niñas alrededor de la sexualidad.....	58
11.1.1 El cuerpo: representaciones e imágenes	58
11.1.2 Preferencias por lo conocido. Las representaciones de niños y niñas alrededor de la masculinidad y la feminidad	64
11.1.3 Mamá me cuida y me alimenta, Papá es el mejor del mundo porque es divertido. Sobre las concepciones de maternidad y paternidad en los niños y niñas	68
11.1.4 Yo también me enamoro. El mundo de los afectos en la vida infantil	71
11.1.5 El vínculo con los padres y madres: objetos de amor esenciales en los primeros años de vida.....	73
11.1.6 Experiencias de goce. El lenguaje, la mirada y la repetición.....	77
11.1.7 - ¿De dónde venimos? ¿cómo llegamos al mundo? – Fuimos semillas venidas del cielo, de las estrellas, del universo. Teorías infantiles sobre el nacimiento.....	84
11.2. Sobre las movilizaciones subjetivas de las maestras investigadoras.....	88
12. Conclusiones. Desenlaces del camino.....	99
13. Recomendaciones. Nuevos caminos posibles	103
14. Anexos. Algunos registros significativos del recorrido transitado	104
Anexo 1.....	105
Anexo 2.....	105
Anexo 3:.....	106
Anexo 4.....	107
Anexo 5.....	108
14. Bibliografía.....	109

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Descripción general de los encuentros</i>	53
---	----

Resumen

Es recurrente que en nuestra sociedad prevalezcan actitudes de censura, evasión u omisión ante la sexualidad infantil, asunto que tiene incidencias en las formas de reconocimiento y relación que las generaciones adultas construimos de y con la población infantil, sin embargo, al interior de esta investigación consideramos la sexualidad como una dimensión constitutiva de los seres humanos presente desde el nacimiento; en razón de ello nos propusimos explorar los modos cómo los niños y niñas de primera infancia significan la sexualidad, con la intención de emprender y sostener un análisis reflexivo alrededor de dicha exploración. Aunado a ello y de cara a la subjetividad del maestro, la investigación también presenta un trayecto de reflexiones en torno a las movilizaciones subjetivas producidas en las maestras investigadoras al momento de escuchar, observar y atender alguna manifestación de la sexualidad por parte de los niños y niñas en el marco del vínculo pedagógico.

Palabras clave: Sexualidad infantil, significación, subjetividad, educación en primera infancia.

Abstract

It's a recurring situation that in our society prevails attitudes of censorship, avoidance, and omission to kids sexuality, which relates to ways of recognition, and relation that adult generations build of and with kids population. However, in the core of this investigation we consider the sexuality as a constitutive dimension of human beings that is presented since the moment we're born. Therefore we proposed to explore the ways that boys and girls de first childhood mean sexuality, in order of undertake a deep analysis around that exploration. Related to that and the professor's subjectivity, the investigation also present journey of reflections regarding the subjective mobilization produced I the researchers whe listening to, looking at, and attending to any manifestation of sexual behavior fro boys and girls in the mark of pedagogical link.

Key words: Child sexuality, significance, subjectivity, early childhood education.

2. Introducción ¿Dónde inició este caminar?

Este proyecto investigativo 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” (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, quien nos brindó el soporte para estructurar el presente proyecto de investigación que atiende al desafío de analizar reflexivamente las significaciones que los niños y niñas producen alrededor de la sexualidad y la incidencia que tiene la subjetividad del/a maestro/a en su práctica al escuchar estas y al presenciar diversas manifestaciones de la sexualidad de ellos y ellas, 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.

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 ellos/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. Por su parte, 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), es decir: 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.

En 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 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 los anteriores, 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 investigadores, 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 situados 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. Omitirla 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 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, la siguiente investigación presenta los resultados de 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 alrededor de la sexualidad; el otro, focalizado en las respuestas que aparecen en nosotras, maestras en formación, al momento de escuchar dichas significaciones y al observar o presenciar algunas manifestaciones de la sexualidad en ellos y ellas – posicionándonos entonces como investigadoras y a su vez como sujetas objeto de estudio-. Dicha exploración fue llevada a cabo en la Institución Holss S.A.S. ubicada en Llanogrande, a partir de una serie de planeaciones, que con actividades y escenarios pensados para abordar asuntos de la sexualidad, movilizaran la palabra de los niños y niñas en torno a estos.

Confiamos en que esta puede ser una oportunidad para motivar espacios de análisis y problematización de la sexualidad infantil al interior de los programas de formación de educadoras/es infantiles, y que además pueda constituirse en un llamado para quienes ejercemos el oficio, viéndonos convocados/as a sostener un ejercicio reflexivo sobre las propias representaciones y construcciones subjetivas alrededor de la sexualidad para reconocer la incidencia que éstas tienen al interior de los procesos educativos.

3. Pregunta orientadora

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

4. Objetivos:

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, reflexionando en torno a la importancia de esta 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.

Objetivos específicos:

- Reconocer algunos modos de significación de la sexualidad infantil producidas por niños y niñas 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 niños y las niñas de primera infancia significan la sexualidad infantil y cómo estos influyen en el vínculo pedagógico que con ellos/as establecemos.

5. Estado del arte. Algunos asuntos pensados o pendientes en materia de sexualidad infantil en Colombia

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, 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, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-172453.html>), 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 (Política Nacional, 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.

5.1 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 ésta 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 ésta, 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 (2016) 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 ésta 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 ésta 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 ésta cada vez más.

En lo concerniente al desarrollo conceptual de la sexualidad desplegado en el artículo, las autoras aclararon que éste 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 a las experiencias que ésta 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 ésta 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 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 logaran 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 éste 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 éste 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, Hidalgo y Ruiz (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 302 jornada tarde del colegio nuevo San Andrés de los altos*, escrita por Hilda Gómez, Evelyn La Rotta y Aracelly Rodríguez (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 niños y niñas. 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 ésta 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 ésta debe desarrollarse en una franja de horario determinado y encaminada hacia el respeto, el cuidado y la protección del propio cuerpo; todo esto por medio de estrategias lúdicas, pues éstas 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* (desarrollada en 2015), 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 y la niña 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 y 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 mismos en sus primeros años de

vida, pues si bien el/la maestro/a tiene un rol fundamental en ésta, 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/a 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 éste 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/la 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-, 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 niños y niñas, 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, Velandia y Bustos (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 ésta desde los distintos campos del conocimiento, es decir, 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 la misma 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 ésta 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.

5.2 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, Martínez, Mosquera, Pérez, Vásquez y Fernández titulada *¿Qué dicen los niños y niñas sobre la sexualidad? Una reflexión pedagógica* (2011) 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 niños y niñas 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 niños y niñas de sentimientos y pensamientos sobre la sexualidad, los 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 niños y niñas 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 niños y niñas 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 ésta 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 y niñas apropian en su historia de vida, la

relación con los otros y con su propio cuerpo, para que -según los autores- sea desde su deseo que ellos y ellas 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 y niñas 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 y niñas, 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 citado por 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 a 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 las mismas* realizada por Leidy Yiseth Cuartas, Isabel Cristina Moncada y Alejandra María Zapata (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, éstas 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 ésta 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. Zabarín-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 infante 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 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 ésta 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 niños y niñas 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.

6. Marco teórico. Elementos orientadores del camino

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 desvinculan de ella constituyéndose entonces 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, es decir, 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 niño y la niña 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)

Es decir, 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.

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 ésta se vincula con la necesidad de alimento, más adelante se independiza de ésta 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 infante el primer “regalo” dirigido al adulto, a través de éste puede manifestar su obediencia cuando lo exterioriza o una actitud de desafío cuando lo retiene (Freud, 1905, p. 169). En particular, ésta 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 niños y las niñas, más aún si consideramos que ésta 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 éste, 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 tanpreciado 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, es decir, 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, ésta 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 ésta 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 ésta 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, ésta 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.¹

En este punto cabe anotar que Freud se constituye en un referente esencial al momento de pensar y reflexionar sobre la sexualidad infantil, sin embargo, reconocemos que algunos de sus postulados teóricos no tienen la misma vigencia en nuestros días, dado que las circunstancias históricas y los nuevos movimientos sociales han configurados otros modos de relacionamiento y representación entorno a la sexualidad.

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 niños/as desde sus primeros años van realizando sobre su sexualidad.

¹ 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 éste se desenvuelva y son las que determinarán entonces su singularidad.

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 - éstas se ponen de manifiesto, es decir, una serie de 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 éste intervienen, a saber maestro/a y alumno, 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, éste 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” (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 éste 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 éstas 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.” (2012, p.2); es decir, 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, “una hipótesis de la conducta futura del otro (...) [además] una especie de apuesta que consiste en *no inquietarse del no-control* del otro”, (1999, p. 19), es decir, ésta 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 podremos 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 deseo 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 afirma con contundencia que un/a niño/a tiene derecho a conocer y por tanto, “tiene derecho al mundo, a todo el mundo” (2012, 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.

Aunado a lo anterior y 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 en su texto *Ignorancia, saber y educación sexual*, al niño y a la niña en su rol de investigador/a por excelencia le surgirán preguntas de toda índole, a las cuales podrá buscar respuestas acudiendo a los/as docentes -quienes representan para él/ella los/as portadores de un saber- por tanto, es indispensable que éste/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 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

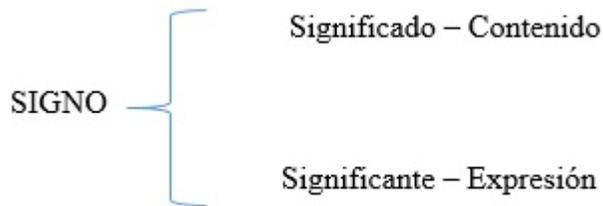
El lenguaje es el objeto de estudio de la lingüística, éste es concebido como un sistema estructural que facilita la comunicación por medio de signos expresados mediante sonidos o gráficos, los cuales permiten simbolizar ideas, palabras, objetos, entre otros. Para Saussure, desde esta perspectiva, el 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” (Saussure traducido Amado, 1945, 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 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, 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 “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” (1945, 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.



Aragón, E. (2015). *La Semántica y sus generalidades*. [Figura]. p. 107.

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 ésta 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*, ésta 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 éste 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:

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

Becerra, F. (2017). La noción del lenguaje en Jacques Lacan: del signo lingüístico en Saussure al algoritmo Saussureano en Lacan. [Figura] p.189.

Si para Saussure la expresión acústica de un significante correspondía a un único significado, es decir, 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, es decir 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:

S1 → S2

Becerra, F. (2017). La noción del lenguaje en Jacques Lacan: del signo lingüístico en Saussure al algoritmo Saussureano en Lacan. [Figura] p.190.

Lo anterior refiere a la estructura mínima del lenguaje representada por Lacan, donde se necesitan como mínimo dos significantes para que ésta 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). Es decir, 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.

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 éstas 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, 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, 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 éste 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, éste 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, ésta radica en la manera única de relación que éste 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 niños y niñas 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.

6.3.3. Sobre la significación

Desde una perspectiva estructuralista del lenguaje, la significación puede ser entendida como aquella relación existente entre los elementos que componen el signo lingüístico, a saber, significante y significado, dicha relación es inseparable del signo mientras se usa, o sea, a un signo le corresponde una única significación, y es gracias a esta última que el significante obtiene “su capacidad de significar” (Calvo Revilla, A., s.f., p. 137), esto es, de adquirir un significado o contenido conceptual. En este sentido dicho concepto, vendría a materializar lo que es en esencia el signo lingüístico.

De igual manera, desde esta perspectiva la significación tiene una construcción social debido a que el sujeto con base en su experiencia subjetiva y las relaciones con los demás y el contexto es que hace una representación de la realidad, es decir, parafraseando a Rincón (s.f.), la significación puede ser entendida como la manera de interpretar la realidad en relación a un contexto cultural específico, y se da gracias a la función simbólica del lenguaje.

Ahora bien, desde el discurso psicoanalítico se reconocen estos sustentos teóricos desarrollados desde la lingüística, sin embargo, éste destaca la singularidad en la producción de las significaciones, es decir, desde los postulados estructuralistas, la relación entre el signo lingüístico

–la significación– es universal, mientras que para el psicoanálisis, dicha relación alude a las formas propias y singulares en las que el sujeto nombra el mundo, a partir de su historia y de las experiencias que han acontecido en ésta, en este sentido, la mirada está puesta de forma privilegiada sobre el sujeto que produce las significaciones; en suma, para el psicoanálisis la relación entre significante y significado no es biunívoca, sino que depende de los acontecimientos en la historia de los sujetos. En este punto es importante aclarar que aunque desde esta perspectiva se hace hincapié en las producciones subjetivas, no se niega la incidencia que tiene el vínculo social en la construcción de las mismas.

En el contexto del presente proyecto, la significación alude a esas formas singulares y únicas en las que los niños y niñas nombran, expresan, manifiestan y simbolizan asuntos relacionados con la sexualidad, formas que si bien están influenciadas por su contexto cultural, son construcciones singulares que dan cuenta de sus historias: sus experiencias, los vínculos que han establecido con los otros, sus cosmovisiones y las formas de relación establecidas lo Otro.

7. Ruta metodológica. Posibles modos para emprender el camino

Este proyecto de investigación se desarrollará 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/an 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 la 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, ésta 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, Pushor y Murray citados por 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. (Kohler Riessman citada por 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, 2007, p.51).

En ese sentido, consideramos adecuada esta modalidad de investigación puesto que al interesarnos por las significaciones que los niños y las niñas hacen en torno a la sexualidad, buscamos en los encuentros con ellos/as que se desplegaran narraciones, relatos en los cuales pudimos reconocer elementos que dieron cuenta de las maneras en cómo significan la sexualidad. Consideramos entonces el narrar como un aspecto importante que posibilita 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, son indispensables para poder comprender e interpretar aquello que los niños y niñas expresan.

De igual forma, nos parece relevante mencionar que esta modalidad y enfoque de investigación nos implica posicionarnos en tanto sujetos investigadores desde la autorreflexividad, la cual permite mantener un constante pensar y reflexionar sobre las propias representaciones, creencias, prejuicios, etc., es decir, ésta posibilita volcar la mirada hacia sí mismo. Siguiendo a Díaz Martínez (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 uno de los intereses primordiales de esta investigación, que es volcar la mirada sobre nuestra propia subjetividad en relación a la sexualidad, al interior del vínculo pedagógico establecido con los niños y las niñas, la autorreflexividad en el proceso investigativo no es solo una característica de la modalidad y enfoque de investigación elegidos, sino una exigencia para el alcance de 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 al 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, Adams y Bochner, 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, Adams y Bochner, 2015, p. 252)

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 serán los vínculos que se tejen con los niños y niñas por medio del lenguaje, la palabra y la escucha.

Ellis, Adams y Bochner (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 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 permite como investigadoras comunicar lo que sentimos y pensamos a partir de relatos, los cuales terminan 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 poseen un carácter singular dada la multiplicidad existente para poner en palabras los hechos y las vivencias de cada persona, éstos estuvieron organizados no sólo dando cuenta de manera narrativa de aquellos sucesos relevantes, sino que además consideraron distintos análisis e interpretaciones, es entonces esta estructura lo que nos permite afirmar que no se desarrolló un ejercicio de narración libre con carácter autobiográfico.

Teniendo en cuenta lo anterior, tal y como lo mencionan González, Aguilera y Torres citado por 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 son 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.

Ahora bien, dichas narrativas fueron plasmadas en el diario de campo, instrumento elegido para la recolección de información, estos relatos se convirtieron en el lenguaje del pensamiento y nos posibilitaron expresar aquello que nos pasa, para hacerlo más comprensible; nos permitieron poner en palabras la experiencia de vida y al mismo tiempo, nos brindaron la oportunidad de pensar ésta reflexivamente e incluso en ciertos momentos en los que fue oportuno contrastarla o ponerla en conversación con elementos teóricos y conceptuales. 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 ésta 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 ésta.

Por otro lado, y como acabamos de mencionar, elegimos el diario de campo como instrumento para consignar las experiencias y expresar aquello que acontece con nosotras en el devenir investigativo, consideramos que éste constituye una herramienta esencial, en la medida que posibilita 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). Considerando lo anterior, constatamos que el diario de campo es un apoyo imprescindible para los procesos investigativos, en nuestro caso, en él pudimos alojar las voces, explicaciones, observaciones y reflexiones producidas por los niños y niñas, y a su vez aquellos sentires, pensamientos y movilizaciones subjetivas generadas en nosotras maestras investigadoras, siendo de este modo un espacio para la reflexión sobre nuestro actuar y el análisis de nuestras concepciones o percepciones frente a lo acontecido.

Es de aclarar que 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 consignadas.

Descripción de estrategias metodológicas

Para la recolección de la información realizamos encuentros grupales con los niños y las niñas, los cuales estuvieron mediados por la conversación y diferentes estrategias tales como: el juego, la literatura infantil, la expresión corporal y gráfico plástica.

A continuación, daremos una breve descripción de las estrategias implementadas 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 éste, 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 a 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 éstas-. 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 Vega, 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, 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, Osorio y Ríos, 2015, p. 16); en este sentido en el conversar se da lugar 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 citada por Acosta, Osorio y Ríos (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 niños y niñas, consideramos pertinente destacar el lugar de la escucha en el proceso investigativo, en principio es necesario reconocer que ésta 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 Carlos 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 niños y niñas 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. Consideraciones éticas

En tanto nuestro proyecto de investigación está centrado en asuntos que vinculan la subjetividad de los participantes, es importante resaltar que como característica primordial se tendrá el respeto a la dignidad, la protección de los derechos y el bienestar de los mismos en todo momento. La información recolectada contará con su previo consentimiento -registrado por escrito en caso de ser necesario y suscrito a su vez por los acudientes de los/as participantes, por cuanto serán menores de edad- y será 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 de los/as niños/as participantes, sino únicamente de las producciones que realizaron 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 en Holss S.A.S. - institución que acogió nuestra investigación- los resultados, reflexiones y desarrollos logrados.

10. Descripción del trabajo de campo. Detalles del camino transitado

Como parte del proceso de estructuración de la propuesta de investigación estaba la pregunta por la institución que en calidad de centro de práctica pudiera acogerla, es así como establecimos contacto con Holss S.A.S., una institución ubicada en Llanogrande, debido al modelo pedagógico alternativo y flexible, característica que a nuestro modo de ver facilitaba la apertura para permitir el desarrollo de un proyecto como el nuestro, que bien sabemos, por los intereses y objetivos que se proponía podría generar ciertas resistencias. Inicialmente nos comunicamos con los directivos de la institución para presentar el proyecto y el interés de desarrollarlo allí, tras recibir una respuesta aprobatoria nos reunimos con la directora de la institución para establecer los grupos de niños y niñas con quienes se tendría interacción y, además, conocer los pilares de Holss y las dinámicas de trabajo pedagógico, información necesaria para orientar las planeaciones a desarrollar.

Para el momento en que íbamos a poner estas en marcha justamente se dio el cierre de las instituciones educativas por motivo de la emergencia sanitaria provocada por la CoVid19, asunto que pospuso el inicio de las actividades un tiempo considerable, en razón de que por la naturaleza e intereses del proyecto investigativo nos mantuvimos en el deseo de realizar las actividades en forma presencial, por lo que tuvimos que esperar el retorno a la presencialidad en el centro de práctica cuando las condiciones así lo permitieron.

Ahora bien, a pesar de no haber iniciado con las planeaciones, mantuvimos un contacto constante con la institución que amablemente nos permitió asistir a algunos encuentros en modalidad virtual, con la intención de familiarizarnos con los grupos de niños y niñas que serían parte de la investigación, modalidad que pese a nuestra resistencia debimos adoptar para el desarrollo de la primera planeación, pues a causa de los picos que se estaban presentando, se continuaba retrasando el retorno a la presencialidad. Por fortuna para nosotras, posteriormente las circunstancias fueron más favorables y la totalidad de sesiones de restantes pudimos llevarlas a cabo presencialmente.

Las planeaciones fueron desarrolladas con los grupos C18 y P19, conformados por niños y niñas entre los 4 y 6 años. A continuación, presentamos un resumen de las sesiones llevadas a cabo durante el trabajo de campo de la investigación.

Descripción general de los encuentros			
Semana	Modalidad del encuentro	Tema orientador	Actividades desarrolladas
1	Virtual con el grupo C18 y presencial con el grupo P19	Encuentro de presentación	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de cuento en el que se narran características de las maestras investigadoras - Creación gráfica de parte de los niños y niñas con aspectos representativos sobre si mismos
2	Presencial	Diferenciación entre los sexos	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción colectiva de personajes - Creación de silueta propia y dibujo de aspectos, rasgos y características diferenciadoras sobre la misma - Representación de emociones en la silueta dibujada teniendo en consideración aquel lugar del cuerpo en el que éstas son experimentadas individualmente
3	Presencial	El nacimiento de los/as niños/as	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de fragmentos del cuento "Nacimientos Bestiales" de Aina Bestard - Creación individual de la historia del propio nacimiento

4	Presencial	Masculinidad y feminidad	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de juguetes favoritos de los niños y niñas -Espacio de juego libre con los juguetes llevados a la institución por los/as pequeños/as - Conversatorio y construcción de juguetes a partir de dos preguntas orientadoras ¿Cuáles crees que podrían ser las características del juguete más ideal en el mundo?, ¿cualquier persona podría disfrutar de ese juguete?
5	Presencial	El vínculo con los padres y madres	<ul style="list-style-type: none"> -Observación de vídeo cuyo tema principal se basó en los vínculos familiares -Juego de roles orientado a la representación de las figuras parentales -Rituales de cierre y despedida

Tabla 1. Descripción general de los encuentros

11. Análisis de categorías resultantes. ¿A dónde nos llevó el camino?

Atendiendo al anonimato como una de las consideraciones éticas de la presente investigación, se establecieron unos códigos para nombrar a los niños y niñas participantes, los cuales están compuestos por la letra C, la cual fue elegida de forma aleatoria, la letra M (mujer) o H (hombre) para realizar una distinción entre ambos sexos y un número asignado también de forma aleatoria único para cada uno de ellos y ellas; todo esto con la intención de que el/la lector/a pueda identificar cada una de sus participaciones durante el desarrollo de los análisis presentados.

11.1 Sobre las significaciones producidas por los niños y niñas alrededor de la sexualidad

11.1.1 El cuerpo: representaciones e imágenes

Nuestra experiencia terrenal es posible en tanto somos cuerpo, organismo que nos permite percibir la existencia, ver, oír, palpar, saborear, escuchar y, por tanto, tener un lugar en el mundo material. Pero también somos cuerpo constituido como símbolo, portador de una identidad humana que nos posibilita la inscripción en el mundo de lo social.

Es así como partimos de la necesidad de realizar la distinción propuesta por el psicoanálisis entre cuerpo y organismo, este último entendido como aquello físico, material y orgánico; el cuerpo por su parte incluye esta dimensión orgánica, pero no se reduce a ella, la trasciende y considera aquella relación singular que cada sujeto establece con lo material, con lo físico: con el organismo. Distinción que se hace necesaria para dejar por sentado que desde la presente investigación concebimos el cuerpo de este modo, destacando esta relación que el sujeto construye a partir de la cual despliega su existencia en el mundo.

Desde esta perspectiva el cuerpo está compuesto por tres dimensiones: lo Imaginario que tiene que ver con la imagen que tiene cada persona de la forma de su cuerpo, lo Simbólico que refiere a las formas en cómo dotamos simbólicamente el propio cuerpo, es decir, aquellas representaciones que construimos de éste y que se ven influenciadas por las palabras que vienen de los otros y lo Real como aquella dimensión que está totalmente ajena al dominio y control

propio, desde allí se producen repeticiones que causan satisfacción (que no necesariamente es placentera) en el sujeto y que van más allá de su voluntad.

Ahora bien, estas construcciones singulares de cuerpo pudimos apreciarlas en cierta medida en el desarrollo del trabajo de campo, es así como observamos y reconocimos cómo un/a niño/a puede representar su propio cuerpo a partir de una palabra, un discurso que viene de los otros, un atuendo o una imagen. Para ilustrar lo anterior, en algunos de los encuentros que tuvimos con los niños y niñas, CM1 manifestó en un par de ocasiones expresiones que aluden a una idea del cuerpo femenino como objeto de protección y cuidado, haciendo énfasis en los genitales; es así como un discurso preventivo proveniente de los adultos viene a ser determinante en la forma en cómo esta niña ha realizado singularmente una significación de su corporalidad.

CM1 se encontraba jugando con su bebé de juguete, lo alimentaba con un chupo, lo cambiaba, lo bañaba, en cierto momento nos comentó que ella jugaba a darle leche a su bebé, a lavar su ropa y a “protegerla para que nadie la toque, para que nadie toque su cuerpo”, CM1 nos dijo que proteger significa cuidar que no toquen el cuerpo de su bebé pues la única que tiene autorización para hacerlo es la madre. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 02 de junio de 2021)

CM1 tomó un vestido de princesa y nos comentó algunas actividades que hacen las madres, por ejemplo, “recoger flores y cocinar para sus hijos”, mientras estaba jugando y simulaba que se encontraba cocinando, ella comentó que las madres cuidan a sus hijas, “están pendientes de que no les toquen su vagina” (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 09 de junio de 2021)

Si bien, los comentarios de la niña parecieran estar encaminados al rol materno, hacemos una lectura de estos en la vía de las construcciones que ella ha realizado alrededor de su cuerpo femenino, incluso podríamos agregar que ese cuerpo femenino que ella habita, el cual reconoce como apto para la maternidad le demanda asumir una posición de cuidado y de protección, estos asuntos son entonces los que atraviesan aquella relación que la niña ha establecido con la dimensión física de su cuerpo.

Quisiéramos anotar que en particular el discurso que toca las significaciones construidas por CM1, no es un discurso cualquiera, sino uno cargado de palabras que se constituyen en

orientaciones para prevenir y proteger -siendo éstos elementos importantes, pero que no deberían constituirse como los únicos a considerar cuando del cuerpo se habla-, lo que podría traer en consecuencia que el sujeto se asuma en una posición de alerta frente al mundo y los otros, de ello cabe preguntarse ¿si sólo se concibe el cuerpo en riesgo, dónde queda el cuerpo que goza, que disfruta?

Sobre este interrogante quisiéramos que se hiciera una lectura del mismo no como una invitación al placer corporal sin límites, pero sí para no olvidar que el cuerpo -y el cuerpo infantil- es territorio de disfrute, para el cual, en ocasiones, también participa el otro y si este último siempre deviene como amenaza, como aquel que puede proferir maltrato, ¿qué tipo de relaciones se tejerán entonces? Por nuestra parte nos queremos sostener en una posición de confianza frente al otro, concibiéndolo como un semejante con el cual es posible construir lazos fundamentados en el amor, la ternura, el respeto y con quien disfrutar la experiencia de ser y estar aquí.

Finalmente, sobre estos acontecimientos, podemos añadir que si bien no es posible [ni lo pretendemos] establecer o determinar cuáles serán los efectos que este discurso seguirá teniendo en la vida de la niña, si podemos dejar por sentado que este influirá ahora y en la posteridad de múltiples formas, por ejemplo, al interior de las relaciones sentimentales que construya en el trayecto de su vida.

Continuando con hechos o acontecimientos que ilustran el cómo las representaciones del cuerpo pueden partir de una palabra, destacamos algunos comentarios de CH15 sobre las expresiones que le vienen de su padre, en las que se refiere a él como un “grandulón”. De ello podemos decir que el niño se sirve de las palabras que le vienen de un adulto significativo para construir una versión de sí mismo y así representar su cuerpo.

En relación a esto, consideramos que es menester de los adultos significativos incluidos los maestros, pensar responsablemente al momento de elegir las palabras que dirige a los niños y niñas con los que interactúa, pues éstas por los efectos que causan pueden convertirse en palabras habilitantes o deshabilitantes para la existencia.

A su vez, hacemos una lectura del ejemplo anteriormente descrito reconociendo en estas y otras expresiones de los niños y niñas la aparición de una mirada de parte del adulto hacia la infancia, desde la que se le concibe como un cuerpo en crecimiento, en este sentido lo que prima es la visión del “del grande por venir” poniendo en un segundo plano el “niño que ya está ahí”.

Consideramos que esta reflexión es de gran importancia si se pretende pensar seriamente las infancias sea cual sea la dimensión en la que se ponga el interés y se busque problematizar o estudiar, puesto que, por ejemplo, la sexualidad infantil sólo puede concebirse precisamente por la existencia de un cuerpo infantil, del cuerpo del/a “niño/a que ya está ahí”.

Sumado a lo descrito hasta ahora, presentamos algunos hechos que permiten mostrar cómo los niños y niñas se sirven de una imagen o un vestuario para representar su propio cuerpo. En particular, el vestuario no es un elemento que se elija por la simple necesidad de abrigo en lo que concierne a la supervivencia o respondiendo a las exigencias sociales que demandan cubrir la desnudez, sino que a su vez este porta asuntos de carácter subjetivo y materializa cuestiones de la identidad de un sujeto.

Antes de presentar el hecho que ilustra estas cuestiones, consideramos pertinente exponer algunas claridades en relación a la identidad, este concepto etimológicamente “proviene del latín “identitas”, ídem, lo mismo, calidad de idéntico (...) deslizándose hacia características que señalan lo propio y único [a su vez puede definirse como aquello que] alude a la construcción de un andamiaje singular para circular por la vida” (Elgarte, 2009, p.1). La identidad entonces vendría a definir lo que un sujeto es en tanto tal, no obstante, esta construcción no se realiza en solitario, sino que éste se vale de los elementos que toma de los otros y del Otro, elementos que incluyen palabras, imágenes, miradas, entre otros, bien lo afirma Rodríguez Sapey (2011), citando a Lacan cuando menciona “la identidad es siempre del otro, y el yo no puede proveer ningún tipo de identidad (más que ilusoria) dado que el yo es siempre otro (...) La identidad, que supondría una sola cosa, implica necesariamente una duplicidad que posibilite postular que una cosa es al menos idéntica a otra” (p. 676), en concordancia con ello es posible postular que el sujeto no constituye su identidad de la nada, no se autogenera, requiere de sus semejantes, del Otro y de las relaciones que con ellos establece.

A partir de estas relaciones el sujeto además de construir su identidad -quién es- va produciendo también *identificaciones* con sus semejantes, con ciertas formas de vestir, modos de actuar y determinadas imágenes. Acogiéndonos a la definición expuesta en el diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (2004), la identificación es entendida como un “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (p. 184); por su parte Lacan concibe este

proceso “como la operación por medio de la cual se constituye el sujeto a partir del significante”, con ello resaltamos la insistencia que hasta ahora hemos sostenido sobre la importancia de las palabras, gestos, miradas, en suma, la importancia de los significantes provenientes del Otro y los otros en la constitución del sujeto. Ahora bien, hacemos la salvedad de que este proceso de constitución de *identificaciones* sucede en el plano de lo inconsciente, es decir que no se tiene total control de lo que se hace con los elementos que vienen de forma externa.

Sin más aclaraciones, a continuación, el hecho mencionado, que es parte de una conversación entre tres niñas y una de las maestras investigadoras,

- CM3: Yo traje esta cartera porque me gusta su calcomanía de princesa
- CM2: A C3 le gustan las princesas por los vestidos.
- CM1: A mí también me gustan por sus vestidos brillantes.
- Valeria: C3 ¿qué sientes cuando te pones un vestido de princesa?
- CM3: Me gusta mucho.
- Valeria: ¿Cuándo te pones el vestido te conviertes en princesa?
- CM3: Sí (Valeria Quintero Correa, Diario de campo, 02 de junio de 2021)

Con ello puede verse como el vestuario posibilita para el sujeto ciertas posiciones o maneras de estar y desenvolverse en el mundo, en otras palabras, los atuendos que se eligen de forma muy particular dan cuenta de las identificaciones de éste como “alguien” y presenta a su vez aspectos de su experiencia e historia de vida.

Aunado a ello el vestuario constituye una parte crucial de la imagen que se le presenta al otro, es incluso un elemento de importancia que se pone en juego cuando de establecer vínculos y relaciones se trata,

Aquello que realmente vemos y ante lo cual reaccionamos no son los cuerpos, sino las vestimentas de quienes nos rodean. A partir de éstas nos formamos una primera impresión de nuestros semejantes. Y es que el cuerpo vestido es un lenguaje. Un lenguaje mediante el cual las personas nos comunicamos unas con otras (Flügeñ citado por Sunyé i Barcons, 2018, p. 1)

La importancia de esto último reside en que, como dijimos anteriormente, el proceso de identificación de un sujeto requiere de la mirada del otro y de la afirmación -por parte de ese otro- de las imágenes identitarias que singularmente ha construido. Después de realizar estas anotaciones alrededor del vestuario presentamos el siguiente fragmento en el que se refleja como cobra importancia la mirada del otro cuando se trata de aquellas identificaciones relacionadas con el vestuario.

Mientras todos iban seleccionando lo que querían usar CH15 decide tomar una falda y comienza a ponérsela, en ese mismo momento CM12 lo señala, le dice que va a ser la mamá y se ríe; él decide quitársela de inmediato. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 10 de junio)

El análisis de este relato nos permite traer otro elemento destacable en relación al vestido, a saber, éste posibilita una organización del mundo en términos sexuados, específicamente, realizar un ordenamiento de lo que se corresponde a lo masculino y lo femenino. Estas cuestiones las desarrollaremos en una categoría posterior.

Antes de cerrar las reflexiones concernientes a esta categoría quisiéramos agregar un aspecto más movilizado a partir de los encuentros con los niños y niñas. Como bien expusimos anteriormente, la necesidad del vestido responde a unas demandas sociales establecidas para la vida en comunidad, dichas demandas están relacionadas con sentir vergüenza o pudor ante los cuerpos desnudos y de allí la necesidad de cubrirlos; pudimos constatar con el grupo de niños y niñas con quienes compartimos, que aún desde su temprana edad ellos y ellas han interiorizado estas normas, manifestándolo en sus expresiones y en sus dibujos.

CM9 lo primero que dibuja en su silueta es un pene, Luisa le pregunta qué dibujó y dice que es un pene, luego le dibuja unos calzoncillos y tapa con esto lo que había dibujado. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 24 de mayo)

CM21 es una niña de origen estadounidense que habla muy poco español por lo que su participación verbal se reduce a decir “sí” o “no”, al dibujar su silueta escoge colores rojos, rosas, dibuja su cabello con una moña, le hago la propuesta de que utilice alguna tela para hacer algo, ella escoge un tul rosa muy velado y hace una falda, mientras calienta la silicona

para pegar la tela rápidamente le dibuja un pantalón o leggings rojo, luego pone la falda encima. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 24 de mayo)

En estos ejemplos se hace visible la necesidad en los niños y niñas de cubrir la desnudez, aún en sus representaciones gráficas, dando cuenta así de su inscripción en el mundo social y en este contexto en particular en el que la sexualidad se vincula a la desnudez, concibiéndose únicamente desde una perspectiva biologicista que sólo considera aspectos relacionados con la genitalidad y la reproducción.

11.1.2 Preferencias por lo conocido. Las representaciones de niños y niñas alrededor de la masculinidad y la feminidad

A partir de los encuentros que tuvimos con los niños y niñas pudimos observar como ellos y ellas han realizado cierta organización del mundo, haciendo una distribución entre lo que se corresponde por un lado con la feminidad y por otro con la masculinidad, en muchas ocasiones se hizo evidente cómo los niños y niñas han establecido de manera precisa rasgos y atributos vinculados con uno u otro género, asunto que pudimos observar incluso en las expresiones y elecciones que hacían alrededor del juego y los juguetes, cuestiones que representan su mundo más próximo, es decir, eso que les es más cercano ya se encuentra organizado y distribuido en términos sexuales.

Pudimos observar que, si bien algunas de estas características son negociables, es decir, pueden transitar entre lo femenino y lo masculino (el largo del cabello, el vestido, entre otras), otras por su parte son inflexibles, una vez estas características son inscritas de una parte u otra (del lado de lo masculino o del lado de lo femenino), niños y niñas las conciben pertenecientes a ésta de forma absoluta -por lo menos en ese momento cronológico que se encuentran viviendo-. A continuación, algunos relatos que ilustran lo que venimos exponiendo

Durante la lectura del cuento, al mostrar la imagen de Valeria (la cual tenía el cabello recogido hacia un lado y una trenza que iba de un extremo de la oreja al otro), preguntamos quién podría ser, uno de los niños dijo: “es una niña porque tiene una trenza”, CM12 dijo “es una niña porque tiene el pelo largo” y luego dudó un poco ante su respuesta y agregó

“los niños también lo pueden tener así” (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 03 de mayo de 2021)

Más adelante cuando estábamos en el proceso de vestir y adornar la figura, se encontraban CM3 y CM18 haciendo el atuendo de la parte superior (una capa, una blusa, una bufanda) y empezaron a hacer un moño con papel, cuando lo ubicaron entre la cabeza y el tronco de la figura CM3 miró extrañada y con voz muy baja enunció “parece un corbatín, así está quedando como hombre”, le pregunté si al ser una mujer no podría usar corbatín y después de quedarse pensando un rato, dijo que sí, sin mucha seguridad. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 19 de mayo de 2021) [Ver anexo 1]

Al realizar el conversatorio sobre los juguetes elegidos CM13 muestra su barbie y preguntamos si alguien más tiene un juguete similar. CH9 dice “nadie tiene una muñeca Barbie, a los niños no les gustan los juguetes de barbie” y CH11 agrega “Pues claro eso es de niñas, mi hermana sí tiene tres” (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 19 de mayo de 2021)

Ahora bien, consideramos que este ordenamiento del mundo es importante en razón de que permite establecer límites para la actuación del sujeto -posibilitando a su vez la vida en comunidad-, pues de no ser por estos podría aparecer por un lado confusión y por otro desborde en la medida en que todo se está permitiendo, todo es posible, es así como el sujeto queda ante un abanico de posibilidades tan amplio que le puede producir angustia y dificultad al momento de tomar decisiones, hacer elecciones y asumir posiciones.

Quisiéramos decir en este punto que reconocemos y respetamos los discursos contemporáneos que desde las teorías de la diversidad y los estudios de género se vienen desarrollando - incluso nosotras, maestras investigadoras, acogemos muchos de sus postulados, que han tenido efectos significativos en los modos de relacionamiento que hemos re-construido con el mundo-, desde los cuales se propone un desdibujamiento de cualquier tipo de caracterización o identificación asociada a los géneros, no obstante, consideramos que en la constitución de la subjetividad resulta siendo importante conocer este ordenamiento para tomar decisiones singulares frente a él, incluso si éstas se encaminan a transgredirlo en la posteridad. Cabe señalar que esto último es una cuestión merecedora de un estudio a profundidad, si bien las reflexiones presentadas

no hacen parte del interés central de nuestra investigación, las consideramos de tal importancia que no pudimos dejar de hacer alguna mención sobre éstas reconociendo que queda abierta la invitación para que esto se constituya como objeto de estudio de investigaciones posteriores.

Retomando la importancia de la lectura del mundo en términos sexuados (masculinidad y feminidad), resaltamos que esta también tiene implicaciones en los vínculos que niños y niñas establecen con su sexo y el sexo opuesto, es decir, cómo se relacionan ellos y ellas con lo masculino y lo femenino. Por ejemplo, en ocasiones podíamos evidenciar como las expresiones y manifestaciones de los varones daban cuenta de una relación con la masculinidad como aquello conocido y superior, y con la feminidad caracterizada por un sentimiento de desprecio; haciendo una lectura de esto a la luz de la teoría de Freud -sin que esta represente el único elemento de justificación para la aparición de este hecho-, este tipo de relación caracterizada por la desvalorización de lo femenino que se establece en los niños es efecto de la castración, del descubrimiento de la falta de falo en las niñas; en palabras del autor citado “es notorio (...) cuanto menosprecio por la mujer, horror a ella, (...) derivan del convencimiento final de la falta de pene en la mujer” (Freud, 1992, p.163), lo anterior se vislumbra en la lectura que realiza una de nosotras frente a lo acontecido en uno de los encuentros:

Me parece que CH9 es un niño que con sus acciones demuestra una rotunda inscripción en el mundo de lo masculino, un deseo por expresar sus gustos como niño y no querer tener que ver con nada de lo que él considere que "es de niñas" (...) frente a su expresión también me pregunto, ¿puede haber cierta apatía hacia el mundo de lo femenino? (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 10 de junio de 2021)

También en el siguiente acontecimiento:

[Nos encontrábamos en la creación colectiva de un personaje, actividad que implicaba la elección conjunta de las características de éste, tales como, sexo, preferencias, vestuario, entre otros] Fue curiosa la “disputa” que se generó entre niños y niñas al momento de hacer este personaje, apareciendo una escena que pareciera representar una rivalidad entre los sexos, después de que se eligió por votación de la mayoría que el personaje sería una mujer, CH6 y CH7, los niños del grupo se mostraron evidentemente disgustados, (...) Al continuar conversando sobre las características de dicho personaje lo primero que propuso CH7 es

que fuera “una niña come ratones, le gusta comer ratones”, entre risas CH6 fue el único de los participantes que apoyó dicha propuesta, CM2 contestó diciendo que ella proponía en su lugar que fuese una niña que le gustaba comer algodón de azúcar. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 19 de Julio de 2021)

Además de ver evidenciado aquí lo anteriormente descrito, identificamos una respuesta por parte de las niñas que se constituye en una defensa por lo elegido: que el personaje sea una mujer, pareciera haber en ellas un deseo por mostrar que las niñas también son agradables, contrarrestando el ataque de “comer ratones” con algo más amable, “comer algodón de azúcar”, en suma, es una expresión que denota una defensa hacia lo femenino, esta posición de favoritismo hacia el mismo sexo -y de rivalidad hacia el opuesto- fue recurrente tanto en niños como en niñas.

En el momento de compartir las creaciones, al preguntar quienes comprarían x o y juguete, las niñas apoyan los juguetes de las niñas y no alzan la mano cuando se pregunta por los creados por los niños, la misma situación sucede a la inversa con los niños. Al preguntarle a CM2 por qué no compraría el robot o el dragón [los juguetes creados por los niños] dice que no le gustan porque son de violencia. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 2 de junio de 2021)

La recurrencia de este hecho da cuenta de los procesos de identificación producidos en los niños y niñas, es decir, cuando establecen una diferenciación entre los sexos aparece una preferencia por el mismo sexo, en razón de que es a éste al cual podrían sentirse identificados. En relación a esta cuestión, lo que pudimos observar es que parecen estar más cómodos/as hablando y expresándose a partir de lo que les es conocido, es decir, su mundo interior y sus identificaciones, por ejemplo, a la hora de crear un personaje le asignaban su propio sexo y lo dotaban con características y cualidades con las cuales se sentían identificados/as, también en sus creaciones gráficas y expresiones verbales al momento de responder a las actividades propuestas.

Ahora bien, esta separación entre los sexos es importante en la medida en que le permite al sujeto establecer delimitaciones y distribuciones cruciales para ordenar el mundo, cabe precisar que este ordenamiento en términos sexuados no es una construcción fortuita sino que se ve atravesada e influenciada por múltiples aspectos característicos del contexto y del momento histórico; los discursos dominantes que circulan en el medio tienen impacto en las representaciones,

adjetivaciones y caracterizaciones que los sujetos atribuyen a cada uno de los sexos, en este punto resulta importante a su vez reconocer que estos discursos pese a su importancia en la constitución de la subjetividad, pueden construir delimitaciones tan marcadas que terminan por dar lugar a la censura, para dar cuenta de esto es posible remitirse a uno de los ejemplos presentados en la categoría anterior cuando el niño CH15 decide usar una falda y recibe un comentario desaprobatario de parte de la niña CM12, es así como la mirada de censura y burla del otro detiene la acción.

A modo de cierre, podemos afirmar a partir de lo observado en los encuentros que sostuvimos con los niños y niñas que ellos y ellas ya han establecido delimitaciones en el mundo que les permiten inscribir determinados asuntos en el campo de lo masculino o lo femenino, lo que trae consigo implicaciones en su posicionamiento como sujetos.

11.1.3 Mamá me cuida y me alimenta, Papá es el mejor del mundo porque es divertido.

Sobre las concepciones de maternidad y paternidad en los niños y niñas

El trabajo de campo realizado en el marco de la presente investigación nos permitió reconocer algunas representaciones que tienen los niños y niñas sobre la maternidad y la paternidad, especialmente los roles sociales que les atribuyen a cada una de ellas. El juego de roles resultó ser la actividad que de forma más explícita nos permitió visibilizar estas ideas, las cuales parecen estar claras y definidas dando cuenta de unas concepciones muy interiorizadas en la mente infantil.

En relación a la maternidad, se hizo evidente que asocian ésta a las tareas del cuidado, la protección y la preservación de la vida; en diferentes ocasiones manifestaron que la labor de las madres tenía que ver con asuntos como alimentar, limpiar y atender ante necesidades como el sueño y el llanto. Los siguientes fragmentos de diario de campo dan cuenta de lo anterior,

CM1 (...) llegó conversando sobre su bebé de juguete, empezó a hablar de los cuidados que éste le demandaba puesto que debía dormirlo, bañarlo, alimentarlo; momentos después se conectó CM2 quien de forma casual también había llegado al encuentro con su bebé de juguete, ambas continuaron conversando sobre los cuidados que implican los bebés e indicaron que esta tarea según ellas es asumida por las mamás. Para las niñas cuidar a un

bebé significa “cambiarle los pañales para que no huelan mal”, hacerlos dormir y alimentarlos (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 15 de abril de 2021)

Le pregunto a CM1 ella cómo juega a la mamá, cómo cuida su bebé, me dice “lavo su ropa, le doy leche, cambio su pañal, ellos lloran cuando tienen hambre o quieren ir al baño”. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 02 de junio de 2021)

CM8 comentó que a ella le gustaba también jugar con sus muñecos, a que son sus hijos, y tiene teteros para jugar que los alimenta. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 02 de junio de 2021)

Estas voces de las niñas reafirman las representaciones que pudimos reconocer alrededor de la maternidad, las cuales se ven estrechamente vinculadas a una función protectora; si bien, para los niños y niñas el rol materno tiene que ver con la realización de actividades para la preservación de la vida, estas son dotadas con una carga afectiva, poniendo de manifiesto que la maternidad no se reduce a la atención de un organismo; en otras palabras, en el vínculo con la madre se ponen en juego cuestiones relacionadas con la supervivencia, pero también con el amor, con el mundo de los afectos y por tanto con la sexualidad.

CM1 recalcó en diferentes ocasiones que alimentarlos era “darles teta” y agregó, en un momento que ese era un acto muy tierno, CM1 dice: “las mamás le dan teta a los bebés y eso es tan tierno” (...) [Las niñas] también comentaron que los bebés se despiertan cuando se les da un beso, que esa es la forma correcta de despertarlos y que así es como a ellas las despiertan sus madres. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 15 de abril de 2021)

Es así como podemos ver que actos de cuidado del otro provenientes de la madre, como amamantar, están para los niños y las niñas cargados de distintos sentimientos como amor, ternura y cariño, en este sentido quien recibe este cuidado no solo satisface sus necesidades físicas, sino que con ello es también receptor de una atención amorosa, la cual viene a ser puerta de entrada para el ingreso del niño/a en el mundo de los afectos, es entonces la madre la primera persona que brinda lo necesario para ello. Sobre esto, López Vélez (2017) en su texto, presenta, en relación a los planteamientos de Winnicott que si bien este autor asocia la tarea materna con una “devoción del cuidado”, también afirma que “la madre es el sostén, vía el cual el niño incorpora una

experiencia de ser (...) [introduciendo], con ello un elemento que no estaría situado del lado de una tarea de cuidado, sino del orden de lo psíquico” (p. 50).

En línea con lo anterior, y partiendo de que la madre es la primera persona que ofrece estas atenciones, cabe señalar que en ellas prima el contacto físico, se pone en juego la corporalidad y por tanto tiene lugar allí algo del orden de lo sexual, sobre ello Freud sostiene que las manifestaciones de ternura de la madre materializadas en besos y caricias tienen efectos en las zonas genitales de los niños y niñas, es así como podemos concluir que es la madre “en primera instancia la portadora de unos afectos que son transmitidos por la vía del cuerpo” (López Vélez, 2017, p. 60) y que tienen implicaciones en el campo de lo sexual, por un lado porque en ellos la madre transmite algo de su sexualidad y por otro, porque éstos tienen efectos en las construcciones que el niño/a haga sobre diversos elementos como el amor y las relaciones con su cuerpo y con los otros.

Finalmente, en lo que concierne a las construcciones que los niños y niñas hacen y expresan sobre el rol materno, deducimos que éstas dan cuenta de sus experiencias personales, es decir, de cómo sus madres han desplegado el ejercicio de la maternidad al interior de sus hogares, el cual parece estar caracterizado por prácticas de amor, comprensión, ternura y cuidado.

Ahora bien, en lo que respecta a las representaciones manifestadas por los niños y niñas sobre la paternidad, pudimos reconocer que esta figura aparece notablemente asociada a momentos de diversión, puesto que para ellos/as es el padre quien propicia los escenarios en los cuales aparece el juego, los chistes y la risa. Sobre este punto, a sabiendas de que tradicionalmente la figura paterna ha estado asociada con la autoridad y la norma, en tanto es caracterizada con el poder, la fuerza e incluso la rudeza, llama nuestra atención que a pesar de que estas representaciones sociales no aparecen en los discursos de los niños y niñas con quienes se mantuvo interacción, ellos/as demuestran en sus actuaciones una interiorización de las normas y la ley, lo que facilita finalmente que se establezcan relaciones armónicas y tranquilas.

Es preciso resaltar que son pocos los elementos para añadir alrededor de las significaciones expresadas por los niños y niñas sobre la paternidad; esporádicamente algunas expresiones se dirigían a vincular este rol con una función de compañía y apoyo, son éstas las características que tendríamos por añadir pese a que no fue algo muy reiterativo como la característica descrita en el párrafo anterior. Presentamos algunas de estas voces de los niños y niñas,

CM18 indicó que su padre era el mejor papá del mundo, cuando preguntamos el porqué de su afirmación nos dijo que se debía a que hacía muchos chistes y la hacía divertirse. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 09 de junio de 2021)

CM2 en su secuencia se dibujó a ella al interior del vientre de su madre, (...) y en otro recuadro hizo a su padre acompañando a su madre, pues según ella ese es el rol que tienen los padres en el nacimiento. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 26 de mayo de 2021)

Para finalizar, pudimos identificar en los hallazgos obtenidos en relación a esta categoría, que fueron más recurrentes, explícitas y estructuradas aquellas significaciones referidas a la maternidad, que aquellas que apuntaran al rol paterno, lo que podría dar cuenta, por un lado de ese lugar privilegiado que tiene la madre en la vida infantil y por otro, que puede ser reflejo de una característica particular del contexto colombiano en el cual la madre es especialmente objeto de profundo amor e idealización.

11.1.4 Yo también me enamoro. El mundo de los afectos en la vida infantil

Desde nuestra condición humana experimentamos múltiples sentires propios de la vida afectiva, que a su vez vinculan nuestro cuerpo orgánico, es decir, la afectividad toca y produce efectos a nivel corporal; es así como gozamos y amamos de formas particulares, las cuales atienden a construcciones que cada persona va elaborando sobre amar y ser amado y a las circunstancias de vida que tienen incidencia en las elecciones que se toman para transitar por las sendas del amor. Estos sentires inherentes a nuestra existencia son vivenciados desde muy temprana edad, pese a que desde una mirada tradicionalista sobre la infancia se intenta desvincularla de la vivencia de ciertas experiencias del orden del amor, es posible constatar en el encuentro con los niños y las niñas que ellos/as han comenzado a hacerse un lugar en la vida afectiva y esto lo pudimos observar en el desarrollo de nuestro trabajo de campo.

CH11 expresó que tenía una novia en Barranquilla, por su parte CM12 nos dijo que sabía que significaba [el amor], puesto que está enamorada de tres niños (CH11 los nombra); ante

este pronunciamiento CH9 dice que “una persona solo puede tener una novia, porque sino el ex lo mataría” (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 10 de junio de 2021).

CM1 en una oportunidad dice que se quiere buscar un novio que la acompañe al cine. Minutos más tarde dice que se quiere buscar un novio a la talla de ella, yo le pregunto cómo es la talla de ella, responde que no sabe, que por eso lo está buscando. Menciona a CH11 dice "CH11 por ejemplo estaría muy grande para mí". (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 09 de junio de 2021)

CM8 comentó que ella tiene novio, que con él iría a clases de natación, le pedimos que nos contara un poco más acerca de qué significaba ser novios y no nos dio mucha claridad en su respuesta, aunque nos indicó que antes de haber sido novios habían sido amigos y luego simplemente se hicieron novios. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 09 de junio de 2021)

Con estas voces de los niños y niñas es claro constatar que el mundo de los afectos no es exclusivo de la adultez, puesto que ellos/as también experimentan sentimientos como el enamoramiento -aunque en ocasiones no encuentren las formas para describir esta sensación, de ello hablaremos más adelante- y además en sus expresiones es posible reconocer algunas ideas entorno a éste, las cuales dan cuenta, por ejemplo, de que para ellos/as en las relaciones amorosas cabe la posibilidad de que aparezcan sensaciones asociadas a los celos, en palabras de Freud (1907) “mucho antes de alcanzar la pubertad el niño es capaz de la mayoría de las operaciones psíquicas de la vida amorosa (la ternura, la entrega, los celos), y hartos a menudo sucede también que esos estados anímicos se abran paso hasta las sensaciones corporales (...). En suma: largo tiempo antes de la pubertad el niño es un ser completo en el orden del amor, exceptuada la aptitud para la reproducción” (p. 117).

Retomando lo expresado en el párrafo anterior, pudimos identificar que para los niños y niñas poner en palabras lo que ellos y ellas conciben por enamoramiento, es un ejercicio que se les dificulta y por ende recurren, por un lado, a la utilización de símbolos (corazón, anillo, ramo de flores, regalo) para representar el amor, y por otro a narrar experiencias personales que vienen a suplir ese lugar de la palabra no hallada. Por ejemplo, ellos/as describían escenarios de la vida en pareja de sus padres y familiares o anécdotas propias para explicar lo que significa amar o estar

enamorado. Esto fundamenta la idea de que el contexto sociocultural en el cual los/as niños/as se desenvuelven es un entramado de elementos de los cuales ellos/as se sujetan para dar respuesta ante los diversos interrogantes que pueden aparecer en la existencia, para este caso en particular, lo referido a la vida afectiva.

Por otra parte, encontramos que los/as niños/as reconocen que existen elementos caracterizadores en las manifestaciones de afectividad que ocurren entre los adultos, en las cuales ellos y ellas no entran a formar parte, estableciendo así demarcaciones de lo que es propio de la vida afectiva de sus padres y por ende del mundo adulto, lo que podría dar pie a que ellos y ellas emprendan distinciones entre el amor filial y el amor de pareja, reconociendo además que es en el primero de ellos en el cual tienen un lugar privilegiado. Sobre esto es importante anotar que la distinción esencial en la que hemos insistido entre la sexualidad adulta y la sexualidad infantil - que tiene que ver con la genitalidad y la capacidad para la reproducción- es también identificada, en cierta medida, por los niños y niñas. Presentamos un apartado pertinente para ilustrar estas cuestiones

En el momento en que conversamos en torno a la segunda pregunta de por qué los padres duermen solos en su habitación y no con sus hijos, CM1 contestó que “la mamá siempre duerme con el papá, no con los hijos porque cuando están en la habitación se dan besos en la boca, en la cama”, CH7 afirma que los padres comparten la cama porque se aman mucho. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 09 de junio de 2021)

Aunado a lo que veníamos expresando en el párrafo anterior y partiendo del relato descrito, podemos afirmar que las demarcaciones establecidas por los/as niños/as incluyen aspectos como la delimitación de tiempos y espacios compartidos, lo que implica el reconocimiento de ciertas acciones y expresiones afectivas propias de los distintos vínculos, por ejemplo que la habitación matrimonial no se comparte con los/as hijos/as y que los besos en la boca son permitidos solo al interior de una relación de pareja.

Para finalizar, concluimos en lo que respecta al análisis de este apartado, que reconocer que niños y niñas -aún desde temprana edad- viven y tienen múltiples experiencias relacionadas con el mundo de los afectos es, entre muchos otros, uno de los aspectos que fundamenta la existencia de la sexualidad infantil.

11.1.5 El vínculo con los padres y madres: objetos de amor esenciales en los primeros años de vida

Amor: Que mi mamá no se muera y mi papá no se muera.

(Pablo José Jaramillo, 6 años)

Casa de las Estrellas

Si pretendemos hablar de las significaciones que los niños y niñas hacen sobre el amor, es inevitable remitirnos a lo que sus padres y madres representan para ellos/as, es decir, lo que sienten por sus progenitores es una de las manifestaciones más claras sobre aquello que entienden por amar. Los padres y madres son entonces objetos de amor esenciales en los primeros años de vida, esto pudimos evidenciarlo a lo largo del trabajo de campo a través de algunas acciones y expresiones por parte de los/ niños/as, por ejemplo, en diferentes rituales de agradecimiento lo que compartían ellos/as en la gran mayoría de ocasiones estaba dirigido a expresar gratitud por sus progenitores, también, cuando realizaban creaciones artísticas o preparaban alguna receta, ellos/as guardaban con especial cuidado las producciones resultantes con la intención de llevarlas a casa como presente para sus padres o madres, o cuando los niños/as manifestaban requerir la aprobación de ellos/as para dar una opinión o realizar una acción; de ello se puede dar cuenta a continuación

CM4 (...) se dibujó a ella misma y añadió algunos elementos como corazones, fue evidente la dedicación y esfuerzo que demostró en la elaboración del dibujo, cuando le indicamos que éste se añadiría al cuento que habíamos llevado, ella nos aclaró que el dibujo no era para nosotras, sino que éste era especialmente para su madre por lo que M1 le entregó otra hoja para que dibujara nuevamente algo sobre sí misma y esta vez nos pudiera regalar esa creación para incluirla en la historia, CM4 recibió la hoja y sin la menor muestra de entusiasmo hizo unos cuantos rayones en el centro de la misma y nos la entregó indicando haber terminado. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 19 de mayo de 2021)

CM3 se dibujó en el que es su lugar favorito en el mundo su casa, en compañía de su familia, hizo algunas flores y más adelante nos comentó sobre una modificación que estaba haciendo al dibujo, al lado derecho de la casa dibujada hizo el perfil de la parte delantera de un automóvil, aclarándonos que estaba haciendo un “carro-casa”, que le permitiría poder

viajar por diferentes partes del mundo sin tener que separarse de sus padres. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 19 de mayo de 2021) [Ver anexo 2]

En el espacio de cierre en el que cantamos la canción de la gratitud, la mayoría de los niños y niñas enunciaron sentirse agradecidos por sus padres o madres. Por otro lado, pude observar que en repetidas ocasiones los/as niños/as solicitan aprobación de sus padres/madres antes de realizar alguna apreciación o comentario, por ejemplo, antes de manifestar alguna opinión o contestar alguna pregunta, le preguntan primero a ellos/as al oído y al recibir su aprobación se animan a compartir sus ideas con los demás participantes. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 30 de abril de 2021)

Con dichos relatos podemos hacer evidente que en los niños y niñas prevalece un sentimiento de amor inmenso y desmedido hacia los padres -que desde la teoría psicoanalítica podríamos nombrar como actitud edípica- lo cual representa una de las manifestaciones de la sexualidad en la primera infancia, en palabras de Freud (1992) “la vida sexual del niño en esa época (...) se la puede pesquisar en la actitud edípica hacia sus progenitores” (p. 184)

En este punto precisamos ampliar algunos conceptos alrededor del complejo de Edipo, el cual ya había sido abordado en el marco teórico. Sabemos que al llegar al mundo el/la niño/a requiere para su supervivencia algunas atenciones y cuidados que garanticen la satisfacción de sus necesidades primarias, esta situación termina siendo favorecedora para la emergencia de afectos y de amor dirigido hacia la figura que los provee, siendo ésta con bastante frecuencia la madre. Estos cuidados que en principio se dirigen a satisfacer necesidades fisiológicas, también despiertan en el cuerpo del niño/a sensaciones placenteras, las cuales están cargadas de erotismo. De esto último que acabamos de enunciar -y con relación al complejo de Edipo-, resaltamos el enamoramiento que tiene lugar en los primeros años de vida hacia los progenitores, asunto que resulta visible al observar el actuar de los niños y niñas y escuchar sus expresiones.

Reconocemos así la importancia de los vínculos que los/as niños/as establecen con sus padres, ya que desde una mirada psicoanalítica éstos tienen consecuencias de gran importancia; el tiempo del Edipo -y especialmente su disolución- supone para el sujeto efectos en la constitución de su subjetividad, así como en su vida amorosa (incluyendo las elecciones de pareja que se hagan en la posteridad) y en el establecimiento de relaciones objetales.

Ahora bien, esta constitución de la subjetividad y el devenir del niño/a como sujeto deseante, es producto de unas operaciones psíquicas en las que influyen, por un lado, la función del Deseo materno y por otro la Metáfora paterna. En principio el infante está alienado con el deseo de la madre (expectativas, fantasmas, imaginarios) que ella pone sobre él, es así cómo éste responde a aquellas demandas impuestas por el Otro, siendo él en ese momento de forma exclusiva el objeto de deseo de la madre. Dicha alienación causa que madre e hijo/a construyan una sólida díada que viene a ser separada por la función de la Metáfora paterna, la cual sustituye el Deseo de la madre instaurando prohibiciones que permiten la separación entre ambos y que deja como consecuencia que el niño/a finalmente devenga en sujeto deseante, es decir, que no solo se constituya como el objeto de Deseo de la madre, sino que emprenda el camino de su propio deseo, “es a partir del lugar que ocupa en el deseo de la madre (deseo estructurado en función de la historia materna) y de la forma que el padre puede ejercer la doble castración tanto en la madre como en el niño, que este sujeto se podrá constituir” (Sigal, 1995, p. 34).

Sobre esto último, es importante precisar que la función de la castración es ejercida en dos vías, en el sentido de que es necesario que la madre siga deseando desde su lugar como mujer, por tanto, que el/la hijo/a no represente el único objeto de su deseo, en otras palabras, que “el objeto niño no lo sea todo para el sujeto materno” (Miller, 2005, p. 3)

Por otro lado, y retomando las ideas al inicio de la categoría sobre el inmenso amor manifestado por los/as niños/as hacia sus progenitores, nos atrevemos a establecer una conclusión: este sentimiento es tan fuerte en parte porque padre y madre constituyen la primera figura de identificación para ellos/as, lo que justifica su actitud de admiración y la demanda de reconocimiento y aprobación de su parte, los siguientes son un par de relatos que dan cuenta de lo que venimos exponiendo,

En un primer momento hubo un conversatorio sobre la elección de los juguetes. Algunos los llevaron de sus casas y otros eligieron algo que había en Holss. CH9 elige una especie de armatodo “porque puedo armar cosas”. Mientras armaba figuras con él también nos cuenta que su papá dibujó la casa en la que vive y añade “salí con el don de él”. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 31 de mayo de 2021)

CH9: "Yo también monto bien en bici como mi papá y cocino como mi mamá". Luego expresa que él heredó muchas cosas del papá y comienza hablar enfáticamente de él. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 10 de junio de 2021)

Con esto podemos ver que los/as niños/as, sienten tal identificación con sus padres/madres que incluso se remiten a rasgos característicos de ellos/as y se los atribuyen a sí mismos/as a la hora de definirse o describirse. Puntualmente resaltamos el caso de CH9, un niño que pese a que hizo evidente a lo largo de todo el trabajo de campo un posicionamiento del lado de lo que tradicional y estereotipadamente se asocia con la masculinidad, manifiesta en cierto momento sentirse identificado con un rasgo proveniente de la madre, por ende, femenino, de ello podemos decir que este niño consiente a la adopción de una característica asociada a la feminidad solo en la medida que le viene del ser amado, la madre, dando cuenta por un lado de cómo el amor profundo dirigido a ella se sobrepone ante esa inscripción masculina que ha hecho tan explícita, y por otro de cómo la sexualidad puede constituir un terreno de contradicciones.

Ahora bien, sobre las identificaciones, la teoría freudiana desarrolla algunos supuestos importantes a considerar, desde ella, en cierto momento los padres/madres pasarán de ser objeto de amor a ser sujetos de identificación, lo que contribuye a la disolución del complejo de Edipo en la medida que las aspiraciones libidinosas dirigidas hacia los progenitores son resignificadas en tanto el niño/a comprende su imposibilidad, de este modo se dispone el terreno psíquico para la estructuración super yoica, en palabras de Freud (1992), "las investiduras de objeto son resignadas y sustituidas por identificación. La autoridad del padre, o de ambos progenitores, introyectada en el yo, forma ahí el núcleo del superyo" (p. 195).

Por otra parte y para finalizar este apartado de análisis, agregamos a lo hasta ahora expuesto que el vínculo padre/madre-hijo/a es trascendental también en razón de que el deseo que los padres/madres depositan en el niño/a tiene incidencias en las elecciones de vida que él/ella realiza, -sin desconocer que en éstas también tiene lugar la singularidad del sujeto, lo que elige tomar o no de la palabra que le viene de los otros- de allí la importancia del cuidado que como adultos significativos debemos tener con las palabras que utilizamos para dirigirnos a los/as pequeños/as y la necesidad de sostener una actitud habilitadora que transmita confianza, seguridad y apoyo.

11.1.6 Experiencias de goce. El lenguaje, la mirada y la repetición

Para el análisis que presentaremos a continuación consideramos necesario desarrollar algunas claridades alrededor del concepto de goce desde el discurso psicoanalítico, éste puede ser entendido como satisfacción que enlaza la pulsión de vida y muerte -en el sentido de que aquello que satisface puede procurar malestar, destrucción, ser mortífero- ahora bien, es el goce vivido, la experiencia de satisfacción que se tiene y luego se pierde, aquello que viene a causar el deseo, produciendo un impulso, un movimiento dirigido a la consecución de la experiencia de satisfacción que alguna vez se tuvo, en suma, el deseo es consecuencia de la pérdida de goce, lo que se desea es repetir, volver a vivir la experiencia de satisfacción.

Bajo esta lógica, la satisfacción puede ser comprendida de una forma más amplia, reconociendo que existe experiencia de goce aun cuando no se involucran las zonas erógenas ni actividades de tipo genital, es así como por ejemplo es posible hablar del goce de ver y de ser visto. Sobre esto Freud (1905) expone con relación a la vida sexual del niño/a que en ésta “las pulsiones del placer de ver y de exhibir, y de la crueldad aparecen con cierta independencia respecto de las zonas erógenas, y sólo más tarde entran en estrechas relaciones con la vida genital; pero ya se hacen notables en la niñez como unas aspiraciones autónomas, separadas al principio de la actividad sexual erógena” (p. 174). Con esto es posible afirmar que el disfrute que los/as niños/as manifiestan al repetir determinadas acciones, es una de las múltiples exteriorizaciones de su sexualidad; durante el trabajo de campo que desarrollamos pudimos darnos cuenta de ello.

En el momento de los alimentos algunos niños (CH6, CM1, CH7 y CM8) inician una conversación sobre mecatos, CH6 dice que su papá toma mucha gaseosa, CM8 dice que la gaseosa es mala, luego empiezan a cantar al unísono “gaseosa” “cocacola” “popó”, llega la mentora y les dice que se dispongan a recibir los alimentos, la conversación y las puyas cesan. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 24 de marzo de 2021)

Destaco dos momentos en los que CH19 intervino para decir “voy a hacer popó”, en un primer momento enunció: “ya vuelvo, voy a hacer popó, voy a hacer popó, voy a hacer”, repitiendo muchas veces este enunciado, aun cuando M3 y Valeria ya habían escuchado su comentario y le habían indicado que fuera al baño (...) CH20 empezó a repetir “taxi, taxi” con ritmo, cantando estas palabras, algunos niños/as se divirtieron al escuchar y entre risas

empezaron a corear también “taxi, taxi” (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 30 de abril de 2021)

En un momento en el que CH11 se encontraba jugando en su silla CH9 le dice varias veces “CH11 se pipisó”. Luego, en otro escenario, cuando se les indaga a todos por lo que había al interior de los caballitos de mar -CH9 sabiendo la respuesta porque conocía de la vida y nacimiento de éstos, e incluso lo había compartido en una oportunidad- responde de forma burlona que adentro tenían popó. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Los anteriores relatos presentan formas de goce asociadas con el lenguaje, por un lado hay un disfrute por la sonoridad de las palabras: el disfrutar el cómo se escuchan conlleva a que éstas se repitan con insistencia; y por otro lado, un disfrute con enunciar una palabra “prohibida” -por ejemplo al mencionar las gaseosas y la marca coca cola en este contexto institucional, el cual está caracterizado por un especial interés en promover la alimentación consciente, teniendo como una de sus premisas eliminar el consumo de azúcares procesados- como cuando enunciaban la palabra popó en diferentes momentos y situaciones; del evidente interés por la repetición de esta palabra es posible establecer que hay una transformación del goce experimentado, pues pasa de ser vivenciado en el cuerpo -siguiendo las teorías de Freud, inicialmente para el niño/a hay satisfacción en la acción de retener y expulsar las heces- a ser experimentado con la palabra, de este modo ya no se produce el goce en el cuerpo, sino a partir de lo dicho; esto último podríamos asociarlo a la constitución de una forma de goce socialmente aceptada que da cuenta de una inscripción en el mundo de lo social y por tanto de la interiorización de normas construidas culturalmente.

Esta forma de goce, a nuestro modo de ver, puede asociarse con la edificación de los diques psíquicos -tales como el asco, la vergüenza y la moral- que vienen a ser fundamentales en el periodo de la latencia cuando de la sublimación del deseo se trata; esta estructuración se hizo evidente en algunos momentos en los cuales para los niños y niñas enunciar ciertas palabras representaba una dificultad, al parecer, un sentimiento de pudor ya instaurado en el psiquismo de ellos y ellas lo imposibilitaba. Por ejemplo,

Cuando estaba trazando el contorno del cuerpo de CH7 y él se levantó para observarlo nos dimos cuenta que casualmente había faltado un pequeño trazo en la zona de la entrepierna,

CH7 hizo el comentario indicando “quedó incompleto aquí” le respondí que podía tomar una crayola para realizar el trazo faltante, un momento después cuando volví a acercarme a CH7 pude observar que había dibujado en la parte que “estaba incompleta” de forma muy detallada un pene con testículos e incluso pelos en estos últimos, también había hecho el rostro en la silueta y estaba haciendo algunas líneas sobre el tronco, le pregunté qué había dibujado y empezó a señalarme que había hecho ojos, boca y que estaba dibujando una camisa de rayas porque era importante que no se quedara desnudo, pregunté qué otras cosas había hecho a la silueta (especialmente observando los genitales que estaban dibujados) pero CH7 indicó nuevamente los mismos elementos sin enunciar y pasando totalmente por alto esta parte del dibujo mencionada (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 26 de mayo de 2021) [Ver anexo 3]

CH9 nos cuenta que su mamá antes de tenerlo rompió la fuente cuando estaba en el trabajo. Al preguntarle por la fuente y de dónde salía dijo “yo sé de dónde sale pero me da...” “CH11 dile de donde sale el agua” CH11 le decía que dijera él, finalmente CH9 dice: “de la vagina” [algunos de los niños/as se rieron] ¿Por qué les parece una cosa tan charra?, pregunta CH9 tras escuchar las risas, CH10 se ríe y dice “nada”. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Al leer el fragmento del caballito de mar vimos como el macho cortejaba a la hembra, al preguntar a los niños/as sobre el significado de esta palabra CH11 dice “cortejar es coquetear” al preguntar nuevamente sobre qué significa coquetear se mira con CH9 y comienzan a decirse el uno al otro que diga lo que es, finalmente terminan diciendo “no sé” (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Con estos relatos nos parece que podemos extraer otro elemento de análisis para añadir a lo hasta ahora dicho, el silencio también se escucha y puede ser muy dicente, usualmente solo atendemos y valoramos aquellas respuestas dadas desde la palabra, sin poner en consideración que la ausencia de ésta -y en su lugar la aparición de la risa y otro tipo de expresiones- puede dar cuenta de un sinfín de cuestiones que están aconteciendo a nivel subjetivo. Por ejemplo, la dificultad de los/as niños/as para nombrar los genitales y la risa al escuchar estas palabras, habla de cómo el sentimiento de pudor está bastante instaurado en su psiquismo y cómo han significado estas partes

del cuerpo en relación con lo privado, lo que conlleva a la dificultad para compartirlo abiertamente debido a su naturaleza íntima.

Retomando los comentarios hechos al goce de lo dicho, podemos agregar que éste se completa cuando hay un otro que escuche lo enunciado, es decir, no basta con mencionar la palabra “prohibida”, sino que debe haber certeza de que otro la recibió, esto nos permite establecer una conjetura: la satisfacción propia de la vida sexual infantil que en principio es puramente autoerótica, se transforma y en cierto momento empieza a involucrar al otro haciéndolo parte de la experiencia de satisfacción.

Ahora bien, otra de las manifestaciones de goce observadas -que responden a las características que venimos presentando- es el goce asociado a la mirada, bien sea el goce por ver o el goce por ser visto. Esto fue reconocido al identificar manifestaciones de disfrute por parte de los niños y niñas al observar ciertas escenas que parecen producirles satisfacción, emoción y sensaciones placenteras en el cuerpo y que por tanto buscan repetir, queriendo así regresar al goce experimentado; y, por otro lado, también fue reconocido en algunas acciones que les permitían a los/as niños/as encarnar determinadas cualidades para ser vistos/as por el otro de una forma particular. Sobre el primer punto mencionado, los siguientes relatos son ejemplo del disfrute y la satisfacción otorgada por la acción de mirar,

Luego se pregunta a los niños/as qué labor tienen sus personajes, si estudian o trabajan, qué les gusta hacer en su tiempo libre, entre otros. CH9: “No soy yo, no es nadie, es un personaje, es espía” Luego de preguntarle qué eran los espías agrega: “son personas que ven a la gente al escondido, a mí me gusta espiar también, yo espío algunas veces. Espiar es hacer un sonido y después salir corriendo” (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 10 de mayo de 2021)

[Con el propósito de abordar los vínculos, presentamos un video que mostraba diferentes escenas de la cotidianidad de una familia]El video iniciaba con un beso de las personas que protagonizaron a mamá y a papá, algunos de los niños/as se mostraron avergonzados por esta escena, incluso se rieron. CH9 mostraba mucho interés en repetir el video una y otra vez desde el inicio; CM12 también pedía volverlo a ver. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo10 de junio de 2021)

Observo como los niños del grupo se reúnen en torno a unos yoyos llamados “bley bley”, un grupo de niños juegan de forma entusiasta, compiten y demuestran mucha emoción, CM20 los mira atentamente, M2 pasa por allí y les pregunta si CM20 también está jugando, ella responde que sólo está viendo, M2 los invita a incluirla. Me acerco a CM20 y le consulto ¿por qué no juegas?, ella responde: “es que sólo me gusta ver” (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 26 de marzo de 2021)

Sobre estos relatos podemos decir que la observación de ciertas escenas o acontecimientos produce una satisfacción a nivel corporal, la cual en principio alienta al sujeto a mantenerse allí observando, y en la posteridad será la sensación a la cual se desea regresar -de allí la insistencia en la repetición-, con esto es posible extraer que sobre el goce con la mirada lo fundamental no es tanto la escena vista sino la sensación experimentada.

Ahora, sobre el segundo punto -las acciones que permitían a los/as niños/as encarnar personajes para ser vistos de formas particulares-, es preciso resaltar una situación que fue recurrente alrededor de los disfraces: se hizo evidente una fascinación de ellos/as por portar ciertos trajes para representar a un personaje, dicho vestuario viene entonces a constituir la herramienta externa que les permite sentirse de una forma determinada y que se verifica con la mirada del otro.

Para dar cuenta de lo anterior quisiéramos relatar algunas escenas de lo ocurrido con una de las niñas del grupo y su especial interés por lucir disfraces y portar accesorios para sentirse y ser vista como una princesa.

CM3 manifestó querer dibujar su silueta vestida de Blanca Nieves, ese día [además] había llevado un disfraz de Ariel La sirenita, que nos pidió ayudarle a ponerse al terminar de comer el snack, mi compañera Valeria me comentó también que días antes cuando ella estuvo en la institución CM3 había llevado el disfraz de otra princesa, Moana [días después] En el momento en que vi llegar a CM3 a la institución pude darme cuenta que llevaba colgado un bolso de princesas, si bien en esta oportunidad no llevó como es habitual un vestuario de princesa, si llevó un objeto para portar y lucir como una, en relación al bolso que portaba CM3, CM2 comentó que ella consideraba que a CM3 le gustaba ese bolso especialmente por los vestidos de princesa, a lo que CM1 añadió que a ella le gustan las

princesas porque tienen vestidos brillantes y entre todas conversaron sobre los disfraces que tienen en casa. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 26 de mayo de 2021)

Es así como el vestuario permite, incluso si se quiere, facilita la emergencia de ciertos ademanes y modos de actuar que en su conjunto materializan el deseo de mostrarse al otro como una princesa, por nombrar un ejemplo. Muestra de ello es el siguiente relato, que narra una actividad en la cual el solo hecho de tener algunos elementos puestos abrió la posibilidad de empezar a comportarse de otras maneras.

La actividad del disfraz fue algo en lo que los niños y niñas expresaron mucho interés y gusto(...), algunas niñas que habían sido disfrazadas de momias, al observar que estamos caracterizando a Cleopatra, desenrollan el papel y piden ser caracterizadas también como este personaje; cuando esto ocurre CM3 cambia su forma de caminar y posa de determinada forma a las fotos. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 02 de junio de 2021)

Aunado a lo anterior, el discurso utilizado también aporta a la configuración de la imagen que se quiere mostrar al otro, es decir, le posibilita al sujeto posicionarse de determinadas maneras, por ejemplo como aquel que porta un saber, esto tiene consecuencias en los modos de relación que se establecen con el conocimiento, apareciendo entre otras posibilidades una significación del saber asociado al reconocimiento y al estatus, lo que de este modo lleva a concebirlo como el falo que se posee y que es admirado por los otros; cabe anotar que esta es solo una posibilidad entre las múltiples formas de relación que pueden hacerse con el saber, finalmente esto es siempre una cuestión de las elecciones singulares de cada persona. Con el siguiente ejemplo es posible evidenciar cómo los/as niños/as recurren a la utilización de un discurso que refuerce la imagen que quieren presentar al otro y permita que éste último lo note, lo reconozca con gestos de admiración y exaltación.

Le pregunto también a CH11 qué juego eligió (porque había olvidado el juguete) él inicia una explicación técnica sobre el ajedrez en la que CH9 por momentos se incluye, explican de una forma muy entusiasta y detallada que se trata de un juego de técnica y explican cómo se mueven las fichas. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 31 de mayo de 2021)

CH15 pregunta a Valeria “¿quién es el mejor?” M2 le responde que el mejor puede ser en muchas cosas, yo agregó que para mí cada uno de ellos tiene capacidades que los hacen únicos. Al finalizar el encuentro M2 nos comenta que CH15 hace esta pregunta esperando obtener la respuesta de que él es el mejor, pues le gusta ser reconocido por parte del otro. (Luisa María Echeverri Gómez, 10 de junio de 2021)

A modo de síntesis, la visualización de todos estos relatos nos permite constatar que las manifestaciones de goce constituyen un abanico muy amplio y no se reducen a aquellas que involucran las zonas erógenas del cuerpo; en este punto hay espacio para una reflexión: luego de ver los múltiples elementos que tenemos sobre las manifestaciones de goce, podemos seguir sosteniendo que la sexualidad no se vincula de forma exclusiva a la genitalidad, siendo entonces un asunto más amplio que atiende cuestiones de diversa complejidad desde el inicio de la vida.

11.1.7 - ¿De dónde venimos? ¿cómo llegamos al mundo? – Fuimos semillas venidas del cielo, de las estrellas, del universo. Teorías infantiles sobre el nacimiento

Como hemos podido corroborar hasta ahora, la sexualidad es un asunto presente en infinidad de actividades y prácticas de la vida infantil, en este sentido, todos los/as niños/as viven y experimentan la sexualidad en su propio cuerpo, esta vivencia, además de lo observado y escuchado en su medio, trae consigo la aparición de una serie de enigmas e interrogantes para los cuales ellos/as intentan dar respuesta construyendo teorías marcadas, por un lado, por aquellas ideas, representaciones y significaciones provenientes de los demás, y por otro por la propia subjetividad. Sobre esto Freud (1908) expone que “ningún niño puede dejar de ocuparse de los problemas sexuales antes de la pubertad” (p. 188).

Con la elaboración de estas teorías el niño/a encuentra entonces explicaciones para dar cuenta de diversas cuestiones -marcadas con un carácter sexual- que ocupan su mente y sus investigaciones, cuestiones entre las que se incluye la pregunta por el origen. Al interior del presente estudio, nos interesamos en indagar alrededor de aquellas hipótesis, ideas y representaciones de los/as niños/as sobre la vida genésica, de manera que a través de la escucha pudiéramos identificar los discursos que van construyendo para explicar su origen, apareciendo entonces explicaciones que podríamos clasificar en dos vertientes: por un lado, aquellas cargadas de elementos científicistas y por otro, concepciones naturalistas dotadas del recurso fantasioso. A

continuación, quisiéramos exponer un par de ideas y presentar algunas voces de los/as niños/as para ilustrar ambas vertientes.

Sobre las explicaciones científicas, tal como hemos expuesto, los/as niños/as se sirven de elementos propios de su contexto cultural para elaborar hipótesis sobre, entre otras cuestiones, su llegada al mundo, es así como toman los significantes provenientes de los otros y que son puestos a su disposición para intentar establecer esclarecimientos sobre su propia existencia; es frecuente que respondiendo a las intenciones educativas y formativas que tienen los adultos para con los/as niños/as, éstos tiendan a ofrecer un saber dotado de enunciados que explican el mundo y todos sus fenómenos desde una perspectiva racional, objetiva y científica, todo ello genera un impacto tal que puede ser localizado en las expresiones de los/as niños/as, por ejemplo, ante el interrogante por su nacimiento, algunos/as de ellos/as expusieron ideas relacionadas con la teoría de la evolución o se refirieron al proceso de la fecundación.

CH6 expresa que ya sabe cómo llegamos al mundo, que primero éramos animales, éramos monos, exploramos la tierra y nos convertimos en humanos. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 26 de mayo de 2021)

CH9 Nos cuenta que su mamá antes de tenerlo rompió la fuente cuando estaba en el trabajo (...) Le pregunto a CH9 que antes de romper la fuente ¿cómo había llegado a la barriga de su mamá?, él me responde “de una semilla, es un poquito científico, yo vi un programa de eso, es como una semillita microscópica que viaja por alguna parte y hay una bola también microscópica y hay por ahí mil semillitas y la primera que llegue y entre a esa bola gana, porque las otras no entran y se empieza a formar el bebé” Al preguntarle de dónde sale la semilla dice: “la semilla no sé de dónde sale” (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Le pregunté a CH15 cómo llegó a la barriga de su mamá al ver el dibujo, él me respondió “por unas células que llegaron a la panza de mi mamá, pero muchas muchas, billones de células. Se fueron pegando y haciendo formas. Las células vienen de los dos (mamá y papá)”. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Es preciso anotar dos puntos: primero, que al continuar escuchando las ideas de los/as niños/as en estas aparecieron también aspectos de su singularidad, en razón de que su papel no es pasivo, pues si bien éstos/as toman elementos que le vienen del otro, con ellos lo que hacen es construir significaciones propias marcadas por rasgos de su subjetividad; y segundo, que aunque al parecer estas explicaciones del saber científico no son abstraídas totalmente por los/as pequeños/as, si es cierto que aportan un grado de comprensión con el que ellos/as por ahora manifiestan comodidad y tranquilidad, en el sentido de que expresan seguridad en sus exposiciones y no un deseo por conocer más a profundidad sobre la cuestión.

Ahora, sobre la segunda vertiente, fue bastante frecuente que los/as niños/as recurrieran a elementos de la naturaleza para explicar el acontecimiento de su llegada al mundo, los cuales estaban a su vez inscritos en el orden de lo fantasioso, por ejemplo:

Para CH7 los seres humanos llegamos al mundo dentro de un meteorito gigante, del cual salimos cuando este choca con el planeta tierra, a diferencia del meteorito que es gigante, el humano que está adentro es “pequeñito, chiquitito”. Para CM8 somos una semilla que estaba en el universo, sin poder explicar de qué forma esta semilla llega a la barriga de la mamá allí crece el bebé que después de un tiempo nace saliendo de la barriga o de la vagina. (...) Para CM3, ella estaba en las nubes llegó de una forma inexplicada a la tierra, directamente a su casa (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 26 de mayo de 2021).

Al mostrarme su dibujo CH11 me cuenta “primero era una estrella, yo antes cuando estaba en el cielo era una estrella y después fui al planeta tierra, la mamá estaba en el hospital y yo estaba en su barriga”. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Podemos observar con los relatos anteriores que el origen de lo humano proveniente de un elemento de la naturaleza es una idea común en el grupo de niños/as que pareciera ser asumida por ellos/as como una certeza, en la medida que sus narraciones son desplegadas con bastante seguridad, asumiéndolas como algo incuestionable; cabe agregar que estas construcciones son para los/as niños/as suficientes ante el enigma que implica el origen, es decir, la pregunta por la llegada al mundo y de dónde venimos queda resuelta recurriendo a estas hipótesis, sobre esto podríamos introducir un elemento susceptible de reflexión: recurrir al mundo animal o a una dimensión

naturalista parece constituir un recurso simbólico del cual niños/as se sirven para explicar algo de la sexualidad, es posible que dicha explicación sea más difícil de lograrse si se toma directamente de lo humano, por esto ellos/as acuden a los elementos enunciados.

Si bien en las elaboraciones realizadas hay una construcción de saber asociado a la procreación, éste aún no está vinculado con el encuentro sexual; a ello puede añadirse que es evidente que en los/as niños/as no existe, por lo pronto, el interés por conocer lo que ocurre antes del momento de la gestación, no hay una preocupación por esto, a pesar de afirmar con tanta claridad que es en el vientre materno donde inicia la vida humana y además que se requiere de una figura femenina y masculina para ello. Sobre esto último, llama la atención que los niños y las niñas reconocen la necesidad de la presencia paterna aunque no tienen muy clara cuál es su función, lo que ocurre a nuestro parecer es que existe un saber, pero éste aún no se sabe explicar, ni se logra nombrar.

En relación a las últimas ideas expuestas, resulta acertado en el encuentro con los/as niños/as sostener una actitud que permita verdaderamente escuchar, atender y acoger su palabra, para así reconocer sus saberes y conocer sus interrogantes, emprendiendo con ellos/as la elaboración de una suerte de respuestas que en su momento sean pertinentes, sin agregar innecesariamente nuevas ideas y preguntas que aún no les han surgido y que por lo demás puedan causar efectos indeseados, como angustia o fuertes impresiones.

Ahora bien, retomando las cuestiones referidas a las hipótesis que niñas y niños construyen sobre la llegada al mundo hay entonces otro elemento a destacar: en sus ideas sobre la concepción parece existir una condición ineludible y esta es el amor, el cual es asociado con el vínculo entre los padres -especialmente con el matrimonio- y además como el sentimiento que posibilita la generación de la vida, sobre esto, un asunto nos resulta interesante, si bien, tal como mencionamos, los niños y las niñas aún no se muestran interesados en indagar por la actividad sexual de los adultos, si dan cuenta -en las ideas que expresan- que reconocen la necesidad de un vínculo entre una mujer (madre) y un hombre (padre) que tenga como cimiento el amor para el advenimiento de un nuevo ser al mundo, incluso es esta una idea que puede generalizarse a las teorías acerca del nacimiento que tienen en las diferentes especies,

CH11: Los perritos tienen crías cuando están enamorados. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Cuando en el cuento empezaron a aparecer asuntos relacionados con el cortejo y el apareamiento, los niños y niñas indicaron que ser pareja es estar casados y estar casados se asocia para ellos/as fundamentalmente con tener hijos, estar casados es, además, según manifiestan, la condición necesaria para ser padres. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 26 de mayo de 2021)

CH16: “Cuando el papá y la mamá se casan en algunos días se forma el bebé y en más días nace”. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

A manera de síntesis, tras la revisión y análisis de los relatos que nos permitieron desarrollar las ideas recientemente expuestas, podríamos decir que el amor resulta ser también un recurso simbólico al cual los niños/as se remiten para explicarse y explicar a otros el surgimiento de la vida, idea que a nuestro parecer está permeada por los discursos culturales circundantes que toman el amor como el fundamento de una familia, convirtiéndose éste -idealmente- en el motivo de unión y en el móvil del interés por la búsqueda de descendencia.

11.2. Sobre las movilizaciones subjetivas de las maestras investigadoras.

*Aun cuando se encuentra fuera de la memoria,
Esa infancia no cesa de regresar a nosotros,
Impregnando nuestra vida como una lluvia de verano fugitiva*
Anne Dufourmantelle

Si regresamos a la pregunta orientadora del presente proyecto es posible desentrañar de allí que el interés movilizador de la investigación estaba puesto principalmente en el reconocimiento y reflexión de los sentires, pensamientos y modos de actuar que aparecieran como respuesta de nosotras, maestras investigadoras, ante las manifestaciones y significaciones de la sexualidad producidas por los niños y niñas, no obstante, durante el ejercicio investigativo, en especial en el desarrollo del trabajo de campo pudimos darnos cuenta que nuestro interés se encausó principalmente en escuchar el decir de los niños y niñas, al punto que podríamos afirmar que fue esta la movilización subjetiva por excelencia.

Es así como transitamos del interés que estaba puesto en nosotras -sin que este desapareciera, pues la reflexión sobre sí mismas se mantuvo- y nos dejamos capturar por el

ejercicio de observación y escucha atenta. Creemos que la presencia de las mentoras² incidió notablemente en la aparición de este hecho ya que su compañía nos aportó tranquilidad y seguridad en los encuentros realizados, lo que tuvo efectos en nuestros modos de actuar en los que privilegiamos la disposición para escuchar y observar con detalle.

Tal como enunciamos, la reflexión sobre nosotras mismas fue un elemento que se mantuvo, pero que apareció de forma más explícita en momentos distintos a los pensados en un inicio, es decir, pretendíamos enfocar los análisis en nuestros modos de actuar fijando la atención en las propias reacciones, palabras, pensamientos y gestos que pudieran constituirse en el material privilegiado para consignar en los diarios y sobre el cual reflexionar; sin embargo, éstos fueron contruidos principalmente por lo observado y escuchado de parte de los niños y niñas, y fue en los espacios posteriores de conversación y puesta en común donde emergieron elementos de reflexión subjetiva que no habían aparecido al momento de escritura individual de los diarios, la atención sobre nosotras mismas se dio entonces a posteriori.

A continuación, pretendemos presentar algunas de las reflexiones subjetivas resultantes. Para empezar, consideramos que la investigación atravesó con intensidad nuestro existir, de modo que múltiples escenarios y momentos de nuestra cotidianidad se constituían como elementos susceptibles de ser pensados a la luz del proyecto. Debido a este sentir, con frecuencia aparecía el interrogante de si en realidad estábamos presenciando un acontecimiento en el que se ponía en juego algo del orden de la sexualidad o éramos nosotras -y esta afiliación intensa al proyecto- quienes lo dotábamos de un carácter sexual, en este sentido podemos afirmar que la neutralidad absoluta en una investigación no se consigue, ya que las lecturas que se hacen del mundo y de diferentes acontecimientos en particular dependen de los intereses y búsquedas que movilizan al o los investigadores, es así como su subjetividad aparece de forma transversal a lo largo de todo el proceso investigativo.

Particularmente las construcciones que a nivel subjetivo hemos realizado en torno a la sexualidad marcadas por nuestra historia y nuestro devenir como mujeres y maestras, tienen incidencia en los modos como asistimos y analizamos lo vivenciado en lo que concierne a la presente investigación. Es así como en algunas ocasiones se nos dificultaba asumir enteramente el

² Forma en que la institución nombra a las personas encargadas de acompañar y orientar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas de la institución.

rol de investigadoras, y por tanto disponernos a observar, escuchar y atender la realidad tal como se estaba presentando, puesto que las intenciones educativas de nuestro sentir maestras surgían de una forma espontánea, es decir, aparecía un deseo por influir en esta realidad a partir de acciones y palabras que introdujeran reflexiones y preguntas.

A su vez, fue también inevitable asirnos de nuestras ideas alrededor de la feminidad, la masculinidad, el cuerpo, ser madre o padre, los vínculos y la afectividad, entre otras cuestiones que atañen a la sexualidad al momento de escuchar la palabra de las/os niñas/os, observar su comportamiento y hacer diversas lecturas con respecto a ello; es decir, el maestro investigador no es sin su historia, sin sus recorridos, sin ese bagaje subjetivo y singular que le acompaña en su transitar por la vida.

Para ilustrar lo anterior, presentamos dos situaciones extraídas de los diarios de campo de las maestras investigadoras. En la primera de ellas, llama nuestra atención la incidencia de las concepciones que tenemos sobre el cuerpo al momento de establecer relaciones, precisamente, con la corporalidad de los niños y niñas, por ejemplo -y en este caso puntual que aquí describimos- concebir el propio cuerpo como ese espacio habitado y merecedor de cuidado y respeto, conlleva a que se establezcan unos modos de relación con el cuerpo de los niños/as que se dirigen hacia estos horizontes, es decir, se concibe también el cuerpo de los niños/as como territorio a proteger y se actúa en coherencia con ello.

Reconozco un sentir especial cuando estoy frente al cuerpo desnudo de alguno de los niños, algo en mí busca resguardarlos y que se sientan protegidos, siento que adopto una actitud de cuidado, esto lo reconozco cuando en un momento observo que el jumper de CM1 tiene las tiras muy flojas lo que deja parte de su pecho al descubierto, me acerco a ella a preguntarle que si me permite volverle a amarrar las tiras para que no se le baje tanto. (...) En otra oportunidad CM18 también estaba cambiándose y sale del baño solo con la camisa y nada abajo a esperar que la mentora le lleve algo, reconozco en mí una necesidad de decirle que la espere dentro del baño, pero no se lo digo, solo le menciono que si necesita algo yo también le puedo ayudar. (Valeria Quintero Correa, Diario 12 de junio de 2021)

Por su parte, la segunda de ellas, es una reflexión de una de las maestras investigadoras tras la aparición de ciertos pensamientos que le permitieron reconocer construcciones un tanto

estereotipadas alrededor de los géneros, y que son precisamente estas ideas las que fueron incidentes en la forma en que particularmente escuchó una expresión

Con relación al comentario de CH17 (cuando nos compartió que le gustaban las manualidades) fue inevitable pensar que este tipo de actividades son en su mayoría realizadas por mujeres, en este sentido las atribuyo casi de forma exclusiva al género femenino. Ahora bien ¿qué entra en la idea de manualidad? Quizás costura, cerámica, diseño y ensamblaje de artículos para el hogar, entre otros. En mi campo de distribución de lo femenino y lo masculino estas actividades entran al campo de las niñas. ¿Que hace que la pistola sea un juguete de niño? ¿o una barbie de niña? ¿Qué tienen estos juguetes para ser enmarcados para cada género?

Considero que si bien el acercamiento a este proyecto, la lectura de textos y mi paso por la academia ha ido modificando los constructos que he hecho sobre lo que significa ser hombre o mujer, aún hay ideas o imaginarios muy arraigados en mí, como esta distinción entre los juguetes, donde no juzgo ni desapruedo que una niña pueda jugar con un carro, pero si albergó esa idea de que existen juguetes creados para cada sexo. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 31 de mayo de 2021)

Por su parte, otra de las maestras investigadoras se mostró recurrentemente inquieta y preocupada frente a algunas elecciones de juego que hacían los niños, específicamente cuando éste se caracterizaba por el uso de la fuerza y la simulación de situaciones violentas,

o que sí me llamó la atención fueron las creaciones bélicas de CH10 y observarlo después de la actividad en compañía de CH9 y de CH11 jugando con pistolas construidas, me pregunto si se trata de un interés en crear situaciones de juego donde tenga lugar el uso de la fuerza, la autoridad y la muerte. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 31 de mayo de 2021) [Ver anexo 4]

Nuevamente me despierta preocupación ver a los niños jugar con pistolas, esta vez no me quedo callada y les comparto una palabra, ellos responden con algo que quizá les parece que me va a tranquilizar diciendo “disparamos para hacer dormir a las personas”. No tuve

lugar para indagarlos más sobre para qué hacer dormir y me quedo con la sensación de preocupación e inquietud. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 02 de junio de 2021)

Hubo [un asunto que resonó] en mi interior en este día, ver a los niños jugando casi que, haciendo un uso excesivo de la fuerza, está situación me hizo sentir que perdía el control de la clase, literalmente me sentí encartada y lo único con lo que trataba de mediar era diciéndoles que tuvieran cuidado de no lastimarse, que no me gustaba que jugaran tan fuerte, no los perdía de vista, pero no sabía si detener el juego o dejarlos jugar así. (...) Reflexiono que es un juego en el que quizá los niños buscan mostrar sus atributos, de canalizar sus energías y sentirse fuertes, de alienarse con la idea de lo masculino asociado a la fuerza, sin embargo, no deja de inquietarme e incluso preocuparme. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 10 de junio de 2021)

Podemos hacer lectura de esta preocupación anclándola al posicionamiento subjetivo que hace la maestra investigadora desde su lugar como mujer, es decir su posición femenina determina las interpretaciones que otorga a los acontecimientos observados; dicha posición femenina singular construida por ella hace que establezca formas preferenciales para concebir las relaciones, los vínculos y las bases que los soportan, siendo estas, -en este caso puntual- el cuidado y el trato sensible, es así como cuando aparecen otras formas de relacionamiento que se distancian de estos ideales aparece la incomodidad, la preocupación y la inquietud.

A esto último podemos añadir que el posicionamiento subjetivo que hacemos en razón de un género conlleva a una suerte de necesidad por categorizar, ordenar e interpretar el mundo en términos sexuados.

Por otra parte, también podemos decir que las construcciones singulares del sujeto se ven altamente influenciadas por las circunstancias históricas y los discursos circundantes que en ellas van apareciendo y que permean las lecturas e interpretaciones que se hacen de las voces y actuaciones de los niños y niñas, en nuestro caso, dos discursos de gran auge en la contemporaneidad fueron bastante influyentes en los análisis que hicimos de las vivencias, siendo estos, el discurso asociado a las teorías feministas y el discurso de prevención del abuso. A continuación, presentamos un par de análisis de los diarios de campo de las maestras investigadoras que dan cuenta de lo que acabamos de mencionar,

Fue sorprendente para mí el momento en que ambas niñas llegaron hablando de tener un bebé y los cuidados que ello supone, debo manifestar que este acontecimiento fue además de sorprendente grato, pues me permitió comprobar que niños y niñas día a día tienen preguntas y hacen construcciones sobre su propia sexualidad y que es necesario darle lugar a todo ello. En particular y quizá por algunos intereses que en los últimos tiempos he tenido en relación a los discursos de género y feminismo, quedo cuestionándome sobre esta forma tan naturalizada en la que ambas niñas atribuyen las tareas del cuidado al género femenino, cómo durante esta conversación relacionada con actividades para preservar la vida la figura masculina no aparece en lo absoluto, pienso que son ideas que las niñas han construido a partir de las relaciones que han establecido con las personas a su alrededor y su entorno, pero que es necesario posibilitar espacios de conversación y de construcción colectiva que permitan ampliar dichas ideas y representaciones. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 15 de abril de 2021)

Observar el dibujo de CH6 me genera una alarma, me inquieta mucho el porqué del mamarracho justo en esa parte del cuerpo [Ver anexo 5] en la que también lo podría asociar con los genitales, al decidir preguntarle, su respuesta de que es el estómago me tranquiliza. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 19 de mayo de 2021)

Salta a la vista cómo la fuerza que han tomado estos discursos ha tenido impactos en los modos de percibir, leer y estar en el mundo, hecho que demuestra que nuestro devenir sujetos no se logra en forma aislada, ni solitaria, sino a partir de la realidad histórica que se atraviesa y las circunstancias y condiciones particulares que le son propias.

Por otra parte, durante las conversaciones y análisis posteriores al trabajo de campo, pudimos también enfocar algunas reflexiones en lo acontecido en el marco de los vínculos tejidos con los niños y niñas, de este modo, identificamos que aquello que el otro nos genera, atraviesa nuestros modos de actuar, es así como considerando la naturaleza de las relaciones pedagógicas en las que se pone en juego principalmente el vínculo y el encuentro con el otro, nos parece que resulta oportuno mantener una mirada reflexiva ante estas cuestiones, sobre todo cuando los efectos provocados por el otro causan cierto malestar, pues allí aparece un desafío y es el cómo conseguir que estos sentimientos no generen obstáculo para la materialización del proceso de enseñanza, cómo

lograr que pese a este malestar podamos seguir sosteniendo una oferta -de saberes, contenidos y elementos que consideramos valiosos y necesarios- para el otro.

Puntualmente quisiéramos destacar dos de los sentires que se produjeron en nosotras que trajeron consigo efectos notorios en los modos de estar o actuar con los niños y niñas. Nos referimos, por un lado, al ya mencionado malestar y por otro, a la fascinación que se despertaba en nosotras, la cual estaba acompañada de sentimientos de ternura, empatía y en algunos casos de ciertas afinidades.

De alguna forma hay niños en particular que inciden o causan un efecto más significativo en el maestro, en mi caso particular creo que con CH15 y CM12 han surgido sentires diferentes y claramente la forma en cómo respondo a ellos se ve influenciado por esto. CM12 es una niña que a mi modo de ver representa una idea de lo que yo considero como femenino, esto tiene que ver con aspectos como el vestir con ropa de color rosado, usar moños en su cabello, tener modos de responder bastante tiernos, ser delicada, entre otros; representaciones que tienen que ver directamente con mis representaciones subjetivas; quizás esto puede causar que haya un vínculo más cercano con ella. Cabe resaltar que todo esto no corresponde a un ideal de feminidad, sino más bien a las representaciones y pensamientos que evocan en mí y en mi singularidad, y que al traerlos a la consciencia puedo ver que es cierto, la idea que tengo de lo que significa ser una mujer está cargada de muchas características, rasgos y cualidades que probablemente se hacen evidentes en esta niña.

En lo que concierne a CH15 creo que es difícil ponerlo en palabras, creo que el efecto que causa en mí tiene que ver con algo de ternura, además que encuentro cierta particularidad en sus actos y en su forma de hablar. Sin lugar a dudas mis respuestas y las anécdotas que he contado sobre él han estado cargadas de todo ese efecto y afecto que existe; al comienzo no lo vi de forma tan evidente, pero si lo hago consciente es cierto que hay un lazo con él que es diferente. Reconozco que en cada niño puedo apreciar cualidades diversas, pero en cada encuentro también puedo ver que hay lazos y efectos diferentes en mí con relación a algunos niños/as. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 10 de mayo de 2021)

Siento que mi afinidad o cercanía con los niños se ve influenciada por la forma como ellos responden a las actividades, (...) reconozco de forma clara como internamente se produce una molestia con el niño o niña que demuestra este desinterés, en esta ocasión me sucedió con CM4, quien se encontraba dispersa y con cero disposición para realizar la actividad, alegaba que no era capaz de crear el juguete, que no quería hacerlo, se le brindaron varias posibilidades hasta que ella finalmente accede a hacer algo aunque con mucha resistencia. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 02 de junio de 2021)

Por otro lado, después de este encuentro queda en mí un sentir particular relacionado con CH19, sin maquillar las palabras su actitud me disgustaba, es entendible que no todas las personas son de nuestro agrado y lo mismo ocurre con los niños/as, creo que es inocente pensar que por el hecho de trabajar con y para las infancias debemos sentir amor, ternura y cariño hacia todos los niños, es una mirada muy romántica y en la realidad no ocurre, manifiesto el sentir, añadiendo que es un tanto extraño pero que pienso que no debo sentir culpa pues es algo que simplemente ocurre, sin duda esto responde a asuntos mucho más profundos (seguramente inconscientes) que por lo pronto desconozco, pero son los que generan el malestar ante el actuar de CH19. (Juliana Atehortúa Úsuga, Diario de campo 30 de abril de 2021)

Tal como mencionamos, ambos sentires inciden en el actuar por lo cual a nuestro parecer es menester de quien ejerce la labor pedagógica mantener una mirada reflexiva ante la aparición de éstos, pues incluso si nos ponemos a reflexionar ahora en torno al sentimiento de fascinación, este al igual que el malestar puede distorsionar la imagen que se tiene del otro y por tanto obstruir el camino que conecta a los sujetos implicados en el acto pedagógico.

Otro elemento de reflexión en el que quisiéramos ahondar es la aparición de la pregunta siempre reincidente acerca de las infancias y las problematizaciones subyacentes en torno a esta, que implican cuestionar las concepciones sobre lo qué debería hacer y conocer un/a niño/a a cierta edad. El siguiente diario muestra la aparición de interrogantes de esta índole en una de las maestras investigadoras,

[Durante el encuentro, al hacer la pregunta a los niños/as sobre su llegada al mundo CH9 y CH11 en sus explicaciones traían elementos de la biología, haciendo alusión a algunos

aspectos característicos de los procesos reproductivos] Pienso que CH9 y CH11 por la forma en que exponen su discurso dan cuenta de acercamientos a teorías y saberes más de corte científico, lo que me causa un poco de sorpresa. En este sentido me pregunto ¿qué debería saber un niño/a a su edad? ¿por qué creo que ellos saben más que los demás y con relación a qué? (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Sobre esta situación podríamos decir que es bastante recurrente en el campo de la educación infantil la circulación de discursos que desde una mirada desarrollista categorizan y establecen, de un modo un tanto determinista, etapas que especifican cualidades, saberes y metas propias de un determinado momento cronológico, estos discursos aparecen como respuesta ante el interrogante por la infancia y vienen a constituirse en marcos de referencia para la actuación con los niños y niñas.

En relación a esto último, nos parece pertinente en este punto exponer nuestra posición; consideramos que resulta útil conocer dichos discursos y remitirse a ellos en ciertas circunstancias sin asumirlos como respuestas únicas y acabadas para la labor educativa, esto a nuestro parecer permite observarlos críticamente, interrogarlos, tomar posición frente a ellos y siempre que se haga necesario emprender nuevas búsquedas para ampliarlos, reconociendo que las teorías y discursos son importantes, ofrecen elementos de soporte a los cuales recurrir, pero resultarán siempre insuficientes ante la incertidumbre que suponen los vínculos, puesto que el otro porta la novedad y el enigma.

Por otro lado, otra de las movilizaciones subjetivas centrales del proceso investigativo fue el reconocimiento de que el pensar y reflexionar en torno a la sexualidad de las infancias implícitamente trajo consigo un continuo retorno a la propia historia, a recordar la infancia, especialmente aquellos sucesos, experiencias y preguntas que fueron constitutivas de nuestra historia sexuada, esto último supuso para nosotras un tránsito por un camino de múltiples revelaciones en el sentido que pudimos develar asuntos particulares de nuestra existencia como mujeres-maestras, las formas en las que singularmente nos relacionamos con los otros, con el saber, con nuestro cuerpo e incluso pudimos reflexionar sobre el porqué de algunas elecciones e inclinaciones en nuestras vidas; todo ello pone en evidencia que lo infantil no desaparece completamente en la vida adulta, por tanto, tal como habíamos enunciado en el párrafo anterior,

una mirada desarrollista y evolutiva del sujeto es insuficiente para concebir la complejidad que le es constitutiva sea cual sea la dimensión desde la cual se le intente comprender.

En la actividad de las siluetas volví hacia un recuerdo de mi niñez en el que me encontraba en ropa interior dibujando libremente en pliegos de papel que estaban dispuestos por todo el espacio, recordaba sentirme apenada por estar casi desnuda, después esto me dejó de importar y finalmente mi interés se centró en el cuerpo de los niños, preguntándome por qué los niños y las niñas llevaban ropa interior tan parecida; no sé exactamente qué me hizo retornar a este recuerdo, creo que pudo ser observar la realización de la actividad de las siluetas en grandes pliegos de papel. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 24 de mayo de 2021)

Me llama mucho la atención el gusto especial que demuestra CM3 por las princesas y los vestidos, cuando la observo me remito a mi infancia, si bien yo no gozaba de disfrazarme como ella, si recuerdo que los juegos en los que me caracterizaba como mamá, profesora o bailarina me tomaba muy en serio mi papel, mi corporalidad y mi accionar cambiaban según el juego de roles que estaba realizando. (...) Al observar a CM3 en esos momentos en los que se siente brillar me parece también observarme a mí misma. (Valeria Quintero Correa, Diario de campo 02 de junio de 2021)

Este encuentro trajo a mi memoria varios recuerdos de la infancia, sobre todo el momento en el que vi la reacción de los niños/as frente a la escena del beso, puesto que generó risas y deseos de repetirla una y otra vez. ¿Qué pasará por la mente de los niños/as al verla? ¿Por qué el deseo de repetirla una y otra vez? Estas preguntas las hago también recordando que cuando era más pequeña veía una telenovela, y en una de las escenas había una chica que se quedaba en ropa interior y se metía a una cascada, un chico la siguió y también se metió al agua con ella, ambos se besaron. Esto fue tan llamativo para mí que sabía que la repetirían al otro día por otro canal a cierta hora y sin dudarlo la volví a ver. (Luisa María Echeverri Gómez, Diario de campo 10 de junio de 2021)

Estos fragmentos de diario a nuestro parecer son muestra clara de que en el encuentro con los niños y las niñas la maestra y el maestro no actúan sin su historia, las reminiscencias de su

infancia y de su historia sexuada eventualmente surgen y producen efectos anímicos, en su palabra y en los modos de asistir ante determinadas situaciones, “por adelantado que esté en la vida y por mucha lucidez que tenga sobre sí mismo, ninguno de nosotros termina nunca de pasar cuentas con su infancia, y aquel que crea que se ha librado absolutamente de ella, quizá sea el más esclavo” (P. Merieu, 2004, p. 18). Coincidimos con el autor al considerar que como adultos siempre tendremos asuntos pendientes de nuestra infancia y por ende de nuestra sexualidad infantil que sigue haciéndose presente y que puede aflorar con mayor intensidad por la cercanía de los pequeños, es decir la proximidad de los niños y niñas se constituye en un movilizador, si se quiere, en un puente que conduce a los propios recuerdos infantiles.

Tomar conciencia de esto que acabamos de enunciar nos permitió plantearnos la necesidad, desde nuestro lugar como maestras, de volver sobre sí mismas, reconociendo nuestra historia, asunto que finalmente concebimos como un ejercicio sustentado en la responsabilidad ética del docente, que permite sostener una constante reflexión sobre la propia infancia, de manera que se puedan emprender caminos de sanación con el propósito de que en el vínculo con los niños/as no sean ellos/as quienes carguen con los efectos de situaciones no resueltas.

Por otra parte, tal como enunciamos al inicio de esta categoría, el interés por investigar alrededor de la sexualidad infantil es algo que nos habita, sin embargo, hay un asunto esencial del que es importante partir y reconocer, y es la sensibilidad que usualmente aparece en el abordaje de la misma. Si consideramos que tal como lo hemos presentado los/as niños/as con quienes mantuvimos interacción ya tienen instaurado ciertos sentimientos de pudor y vergüenza ante la sexualidad -que sin duda también están presentes en nosotras-, sentimientos que dificultan abordar el asunto con tranquilidad, resulta entonces prudente interrogarse siempre por las intenciones y la posición que tomamos en el intercambio con ellos/as, desde dónde enunciamos ciertas preguntas, palabras y además ponernos en el lugar de quien las recibe.

Para dar cierre consideramos necesario resaltar las formas de relación que despliegan las mentoras de la institución con los niños y niñas, reconocimos en ellas una posición sensible, respetuosa y habilitadora hacia ellos/as, convirtiéndose en figuras de referencia, fuentes de inspiración y reflexión que aportaron aprendizajes significativos para nuestros modos de concebir y ejercer la labor educativa. A nuestro parecer, son maestras que entre muchas otras características destacables muestran una disposición amorosa para escuchar a los niños/as, que son cuidadosas y

creativas al momento de formular preguntas y de dirigirse a ellos/as, dan un lugar privilegiado a sus voces, creaciones e intenciones, las cuales vienen a constituir en cierta medida el movilizador para la labor educativa. Finalmente, no queremos dejar pasar el espacio para manifestar nuestra gratitud por la apertura que ellas tuvieron para la ejecución del trabajo de campo, si bien las mentoras no aparecieron de forma muy explícita en el análisis de los sucesos acontecidos en el proyecto, siempre fueron una figura significativa, y representaron un acompañamiento crucial en el desarrollo del mismo.

12. Conclusiones. Desenlaces del camino

Como es sabido, uno de los intereses de la presente investigación es el reconocimiento de las significaciones producidas por los niños y las niñas alrededor de la sexualidad, fue así como a partir del encuentro con ellos y ellas y del posterior análisis de lo observado y escuchado allí pudimos llegar a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la sexualidad es una dimensión constitutiva de la condición humana, por tanto se experimentan vivencias de carácter sexual desde el nacimiento, dichas vivencias conllevan a que emerjan en los niños y niñas una serie de enigmas e interrogantes relacionados con esta, para dar respuesta a estos, ellos y ellas toman elementos provenientes del medio, entre los que podríamos destacar los discursos propios del momento histórico que se encuentran viviendo y las palabras que le vienen de los otros. Ahora bien, la construcción de dichas respuestas no solo depende de los elementos culturales, sino también de las lecturas e interpretaciones que niños y niñas hacen de los mismos, de este modo es posible afirmar que el posicionamiento del sujeto no es pasivo, pues éste realiza una lectura singular de aquello que le ofrece su medio.

En relación a los enigmas e interrogantes fundantes que emergen en la infancia, se encuentra con frecuencia la pregunta por el origen, la presente investigación nos permitió visibilizar que las teorías construidas por los niños y niñas para dar respuesta a ella, se encuentran encaminadas hacia dos vertientes: por un lado, aquellas cargadas de elementos científicistas y por otro, las concepciones naturalistas dotadas del recurso fantasioso. Sobre las explicaciones de tipo científicista nos dimos cuenta que, si bien de parte de los niños y niñas no hay una total abstracción del saber científico, es posible identificar cómo éste aporta elementos que les permiten tener cierto grado de comprensión sobre su llegada al mundo.

Por su parte, la segunda vertiente nos muestra que el mundo animal y la dimensión naturalista se constituyen en recursos simbólicos, de los cuales niños/as se sirven para explicar algo de la sexualidad, siendo más sencillo lograr estas explicaciones a partir de estos elementos que remitiéndose a la dimensión humana. A estas dos vertientes podríamos añadir que el amor resulta ser también un recurso simbólico al cual los niños/as se remiten para explicarse y explicar a otros el surgimiento de la vida, concibiéndolo como elemento necesario e incluso originario de la existencia humana.

En segundo lugar, tal como enunciamos anteriormente la sexualidad es inherente a la condición humana y con la investigación pudimos constatar que diversos asuntos y acontecimientos del día a día, que parecieran alejados de esta dimensión, pueden ser leídos y analizados vinculándolos a ella; en esta misma línea, pudimos reconocer que la sexualidad se exterioriza de diferentes maneras y a su vez el goce se satisface en múltiples formas en las que no siempre intervienen las zonas erógenas del cuerpo, tales como, el goce producido a través de la mirada -bien sea en la satisfacción por mirar o en el disfrute por ser visto- y el goce procedente del lenguaje –identificable en la satisfacción producida al enunciar y repetir ciertas palabras ya sea por su sonoridad o porque en algunos contextos pueden resultar no admitidas-. Reconocer esto nos permite seguir sosteniendo que la sexualidad no se vincula de forma exclusiva a la genitalidad, sino que es un asunto más amplio que atiende cuestiones de diversa complejidad desde el inicio de la vida.

Considerando entonces la presencia de la sexualidad desde el momento mismo del nacimiento, pudimos también constatar que los niños/as tienen desde sus primeros años experiencias del orden del amor, que sin embargo viven en forma distinta a cómo se experimentan en la adultez, debido a las características particulares que tienen según el momento cronológico que están atravesando, esta distinción es algo que ellos y ellas reconocen, pues manifiestan ideas alrededor de la vida afectiva del mundo de los adultos sabiéndola distinta a la propia, sobre esta última pudimos concluir que los padres/madres se constituyen en ella como aquellos objetos privilegiados y esenciales de amor, dado que representan una primera figura de identificación.

Un último asunto a concluir luego de los análisis realizados al escuchar las significaciones alrededor de la sexualidad en las voces de los niños y niñas, es que aparece en ellos/as una organización del mundo en términos sexuados, específicamente una distribución del mundo en razón de los géneros femenino y masculino. Esto se hizo evidente al momento en que ellos/as establecían de manera precisa rasgos y atributos vinculados con uno u otro género, sobre todo en relación al juego y los juguetes -cuestiones de importancia pues representan su mundo más próximo- es decir, eso que les es más cercano ya se encuentra organizado y distribuido en términos sexuados; esto resulta significativo puesto que aporta a nivel psíquico cierto orden y claridad, lo cual tiene implicaciones en los modos de relaciones que se establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos.

Ahora bien, la investigación también tenía puesto el interés en reconocer y reflexionar sobre las movilizaciones que a nivel subjetivo se produjeran en nosotras maestras investigadoras al momento de escuchar, observar o atender alguna manifestación de carácter sexual por parte de los niños y niñas, en este sentido pudimos establecer algunos elementos conclusivos.

En relación a ello, un aspecto fundamental a concluir fue que el escuchar las significaciones de los niños y niñas tuvo un mayor protagonismo en el ejercicio práctico realizado en el marco de la investigación, lo que llevo a que las reflexiones sobre los efectos subjetivos generados a nivel personal se dieran en momentos posteriores al trabajo de campo, sin que se hubiera contemplado así inicialmente puesto que lo que pretendíamos en un inicio era reflexionar sobre nuestras respuestas en el momento en el que ocurrieran. En suma, el interés central de la investigación se desplazó, tomando un lugar secundario con respecto al otro interés también manifestado. Con ello la investigación da cuenta de que materializar el ejercicio reflexivo sobre sí mismo tal como se tenía pensado, *in situ*, se dificulta, demostró que se requiere de espacios posteriores para recordar, pensar y analizar sobre lo hecho, lo dicho o lo pensado, y además que precisa de la presencia, la compañía y el diálogo con otros para así construir escenarios de discusión y puesta en común que permitan la construcción conjunta de sentidos, en este caso, sentidos que acompañen el acto educativo.

Otro elemento a concluir es que las construcciones que a nivel subjetivo hemos realizado en torno a la sexualidad, las cuales están marcadas por nuestra historia y nuestro devenir como mujeres -y especialmente como maestras-, tienen incidencia en los modos como asistimos, observamos y analizamos los encuentros con los niños y niñas, incluyendo lo que concierne a la sexualidad; en este sentido pudimos reconocer que el maestro no es sin su historia, y especialmente sin su historia sexuada, constantemente se remite a sus representaciones sobre la feminidad, la masculinidad, el cuerpo, entre otros, para observar y hacer lectura de lo acontecido con los niños y niñas, es decir, el universo subjetivo y singular propio del maestro se dejará siempre entrever en su actuar, en sus respuestas e interpretaciones de lo acontecido en el marco de las relaciones pedagógicas.

Un elemento más a concluir fue el reconocimiento de que la proximidad de los niños y niñas se constituye en un movilizador, si se quiere, en un puente que conduce a los propios recuerdos infantiles, así mismo, la reflexión en torno a la sexualidad de las infancias trae consigo

un ejercicio constante de recordar los primeros años de vida, especialmente aquellos sucesos, experiencias y preguntas que fueron constitutivas de la propia historia sexuada, la cual juega un papel esencial a la hora de hacer elecciones que marcan el trayecto de vida; además, en lo que concierne a esta investigación, dicha historia sexuada viene a ser determinante en las formas en las que singularmente el sujeto maestro/a entra en relación con los otros al interior de los procesos educativos, y adicionalmente como se relaciona con su propio cuerpo, el de los otros y con los objetos de saber.

Finalmente, la investigación, en especial el trabajo de campo y las reflexiones posteriores en torno a éste, nos permitieron concluir que la sexualidad infantil debe ser tocada con ciertas precauciones, se precisa de tacto porque pone en juego asuntos de la intimidad y de la subjetividad; reconocer esto y hacerlo presente en la formación de los vínculos con los/as niños/as contribuye, a nuestro parecer, a que éstos estén basados en el respeto y el cuidado. En este contexto conviene añadir un elemento que responde a una de las preguntas movilizadoras de la investigación, a saber, ¿cuál es la función que como maestras/os cumplimos en relación con la sexualidad de los/as niños/as?, ésta es entonces ofrecer una presencia que acoge y acompaña las construcciones que singularmente los niños y niñas van haciendo de sí mismos/as como seres sexuados, es una función que más que ofrecer un abordaje teórico y conceptual de asuntos referidos a la sexualidad, se ubica del lado del acompañamiento, que aloja, reconoce y cuida del otro -que en últimas atiende, lo que a nuestro parecer, demanda el oficio de educar-; esto en coherencia con una concepción de la sexualidad como un asunto relacional que pone en juego, tal como acabamos de precisar, aspectos de la intimidad e historia personal de los sujetos.

13. Recomendaciones. Nuevos caminos posibles

- Sostener en los programas de formación de maestros y maestras de educación en primera infancia espacios que posibiliten una comprensión reflexiva de los múltiples asuntos concernientes a la sexualidad infantil, y que a su vez permitan desplegar análisis sobre las representaciones que los y las docentes han construido de forma singular sobre la sexualidad.
- Empezar investigaciones que atiendan al estudio de las implicaciones que tienen algunos de los discursos contemporáneos enmarcados en las teorías de la diversidad y los estudios de género que proponen un desdibujamiento de caracterizaciones o identificaciones asociadas a los géneros, en la constitución de la subjetividad.

14. Anexos. Algunos registros significativos del recorrido transitado



Anexo 1. *Creación de personajes. Situación: una de las niñas del grupo se cuestiona ¿el personaje sigue siendo femenino aun cuando usa corbatín?*



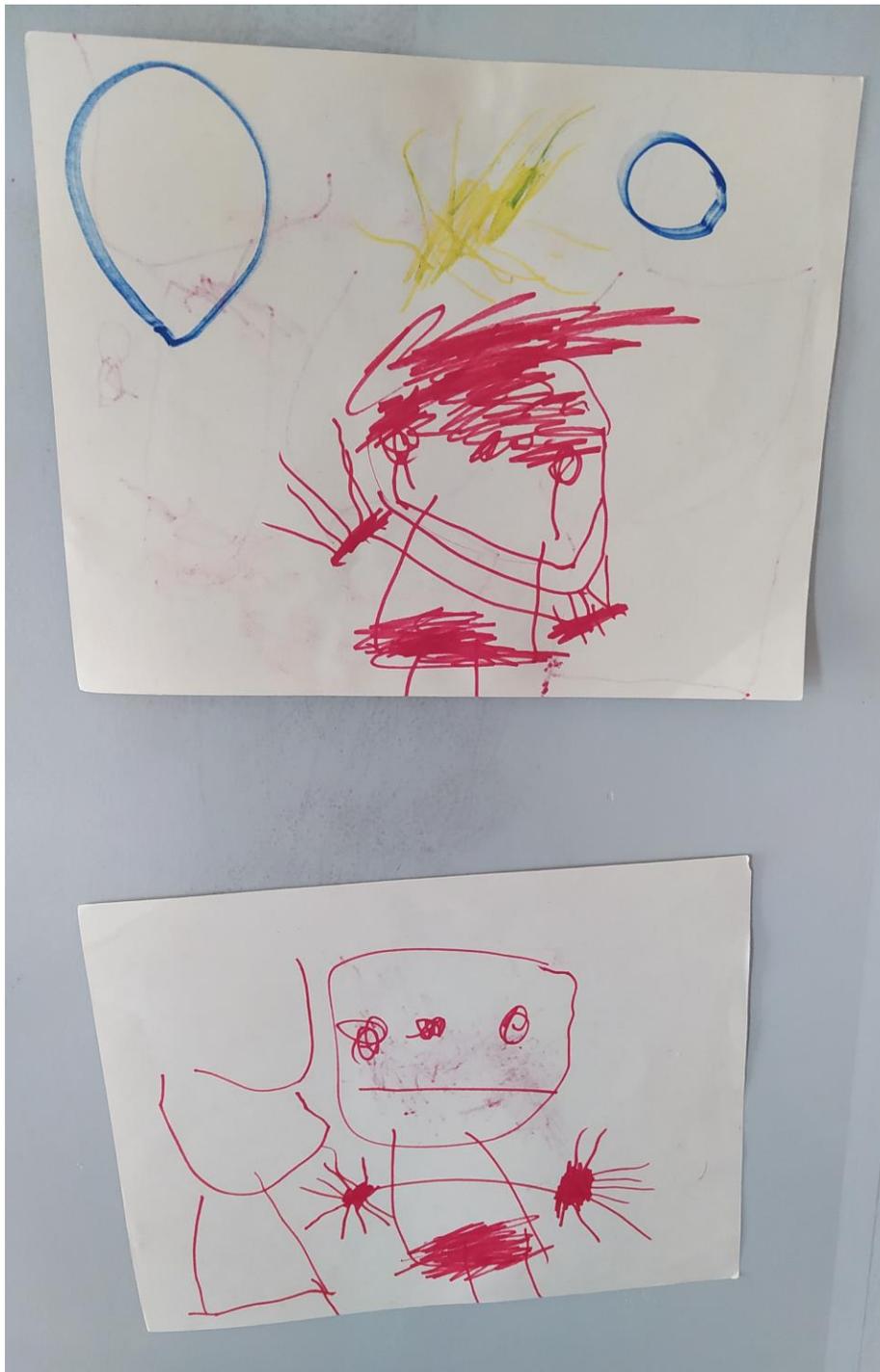
Anexo 2. CM3 dibuja su lugar favorito en el mundo, siendo este su casa y un carro-casa que le permitirá viajar por el mundo sin separarse de sus padres.



Anexo 3: Silueta de CH7, cuando menciona todos los detalles de la misma omite el pene con testículos que también dibujó



Anexo 4. *Una de las diferentes pistolas construidas por los niños y que llamaban la atención de una de las maestras investigadoras.*



Anexo 5. Dibujos creados por CH6 que prenden una alarma en una de las maestras investigadoras.

14. Bibliografía

- 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, Medellín.
- Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*. 10. p. 23-50.
- Aragón, E. (2015). La semántica y sus generalidades. Chocó, Colombia: Autores Editores.
- Arias-Cardona, A.M.& Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- 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), doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v16n1-2017009>
- Bedoya & Corrales. (2014). *La investigación narrativa autobiográfica en educación: un posible camino*. [Trabajo de grado]. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Blanco, M. (septiembre-diciembre de 2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*. (67). pp. 135 - 156
- Blanco Vega, M. (septiembre de 2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizontes pedagógicos*. 11 (1), pp 15-28.
- Bolívar, A. (2002). ¿de nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa mayo*. vol.4, número 1.pp. 40-64.
- Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación: consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación (Tubingen)*. Vol. 33, p. 7-23.
- Calvo Revilla, A. (s.f.). Signo, Significación y comunicación. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8671/CC081art9ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardona Cuartas L. Y., Moncada Lopera I. C. y Zapata Villa A. L. (2009). Representaciones sociales de sexualidad y el rol de la televisión en la construcción de las mismas (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas (p.19-26). En: Frigerio, G., Poggi, M., y Korinfeld, D. [Compiladoras]. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.

-
- De la Torre, M., Hidalgo, D. K. & Ruiz, D.C. (2017). Propuesta de perspectiva de la Educación Sexual en Colombia desde el análisis del concepto de Sexualidad. (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Díaz Martínez, A.L. (2018). *Autorreflexividad del científico social desde la racionalidad comunicativa de Habermas: El caso de investigadores del SIN de la UNAM*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- 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
- 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. Bogotá.
- Ellis, Adams & Bochner. (04 de marzo de 2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, pp. 249-273. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>
- Elgarte, R. (2009). Consideraciones psicoanalíticas de la identidad. Recuperado de <http://bc2.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3586/1/Elgarte.%20Consideraciones%20psicoanaliticas....pdf>
- 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. Santiago de Chile.
- Evans, D. (2007). Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano. Paidós. Recuperado de: <https://clinicapsicoanaliticatampico.files.wordpress.com/2015/01/diccionario-introductorio-de-psicoanc3a3c2a1llisis-lacaniano-dylan-evans.pdf>
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. Vol. VII, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. En: Sigmund Freud Obras completas. Volumen 9 (pp. 183 – 202). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1907). El esclarecimiento sexual del niño. En: Sigmund Freud Obras completas. Volumen 9 (pp. 111 – 121). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. En: Sigmund Freud Obras completas. Volumen 19 (pp. 259 – 276). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). El sepultamiento del complejo de Edipo. En: Sigmund Freud Obras completas. Volumen 19 (pp. 177 – 188). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

-
- Freud, S. (1992). La organización genital infantil. En: Sigmund Freud Obras completas. Volumen 19 (pp. 141 – 150). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Frigerio, G. (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. [Transcripción de videoconferencia]. Programa Ser con Derechos.
- Gómez Valencia, H.M., La Rotta Prada, E.S. & Rodríguez Avendaño, 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. Bogotá, Colombia.
- 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 grado). Fundación Universitaria los Libertadores. Bogotá
- Guardián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. AZARBE, Revista Internacional De Trabajo Social Y Bienestar, (3). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Guerrero, P. (1998). Pasado, Presente y Futuro de la Educación Sexual en Colombia. Revista colombiana de psiquiatría. XXVII (4). pp. 303-314.
- Higuita, Martínez, Mosquera, Perez, Vásquez & Fernández. (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. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Huizinga, J. (1938). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural, Homo Ludens (13-42).
- Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: Crianza, Juego y Socialización. Recuperado de: www.bdigital.unal.edu.co/12064/1/jimenezbecerraabsalon.2008.pdf
- Laplanche, J y Pontalis J. B. (2004). Diccionario de psicoanálisis. Paidós. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/guia/diccionario-de-psicoanalisis-laplanche-y-pontalis.pdf>
- Lenkersdorf, C. (2008). Aprender a escuchar. En Aprender a escuchar. Enseñanzas mayatojolabales. (pp. 11-118). Madrid, España: Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- López Aguilar, D. (Jul – Dic 2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. Infancias Imágenes, 12 (2), pp. 48–59.
- López Vélez, M.O (2017) *Relación Madre - Hija: Una perspectiva Psicoanalítica ¿Qué consecuencias psíquicas tiene para algunas mujeres la relación con su madre?* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia] http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7245/1/LopezMaria_2017_RelacionMadreHija.pdf

-
- Mejía, M. P (2012). Lecturas de apoyo sexualidad. Programa SER con Derechos. Universidad de Antioquia. Recuperado de 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. Medellín.
- Merieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?*. Ediciones Octaedro.
- Miller, J. (2005). El niño entre la mujer y la madre. *Virtualia. Revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, junio - julio (13), 2-5.
- Miller, J. (1988). S'truc dure. En Matemáticas II. (pp. 89-104). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Programa de educación para la sexualidad. Antecedentes. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-172453.html>
- Palacio, M.C. (1999). Concepción psicoanalítica de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía*. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/24054/19693>
- 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, Medellín, BIOS, pp. 97-104.
- Porlán R, y Martín J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Ediciones Diada.
- Rincón, C. (s.f.). Unidad 2: la significación. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad2LaSignificacion.PDF>
- Roa, P. (2017). Salud, Cuerpo y Vida. Una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Revista Praxis y Saber (Bogotá)*. Vol. 8 (17). pp. 67-84.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Runge Peña, A. K. (enero-agosto 1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía: reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía (Medellín)*. Vol. 11, (23-24), pp. 67-86.
- Rodríguez Sapey, G. (2011). Identificación e identidad. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Saldarriaga Alzate, G.C. (2015). Problemáticas pedagógicas en el encuentro de los docentes con lo sexual del niño. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística general* (Amado Alonso, trad). Buenos Aires: Editorial Losada S.A. Moreno (obra original publicado en 1945)
- Sigal de Rosenberg, A. M. (1995). El lugar de los padres en el psicoanálisis de niños. *La constitución del sujeto y el lugar de los padres en el psicoanálisis de niños*. (pp. 19 - 49). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- 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. Medellín.
- Sunyé I Barcons, T. (2018). El cuerpo vestido en la sociedad occidental. *Temas de psicoanálisis*. (16). <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2018/07/Teresa-Suny%C3%A9.El-Cuerpo-vestido-en-la-sociedad-actual-ultim.pdf>
- Sparkes y Devís. (2007). INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y SUS FORMAS DE ANÁLISIS: UNA VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. *Expomotricidad*. Instituto Universitario de Educación Física Universidad de Antioquia.
- Stokoe, P. (1967). La expresión corporal y el niño. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ricordi,
- Zabarain-Cogollo, S. J. (15 de septiembre de 2011). Sexualidad en la primera infancia: una mirada actual desde el psicoanálisis a las etapas del desarrollo sexual infantil. *Pensando Psicología*. 7(13). pp. 75-90