

## SABERES DE LOS NIÑOS SOBRE SEXUALIDAD

NORA MARÍA  
HIGUITA BEDOYA<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Licenciada en Pedagogía.  
Magíster en la línea de  
formación de maestros.  
Doctora en Educación  
U. de A. Profesora.  
Universidad Autónoma  
de Barcelona.  
Nora.higueta@udea.edu.co

### Introducción

Durante los últimos diez años han irrumpido con fuerza diferentes manifestaciones sexuales de los niños, que dan cuenta de unos saberes asociados con los adultos. Entre tales manifestaciones aparecen el coito, la felación, la predicación, la producción de pornografía y el abuso a niños más pequeños. Algunas investigaciones sostienen que dicha proliferación sexual está provocando aumento de gestaciones tempranas, prácticas a favor de la muerte y soledad en los niños. No obstante, un rastreo por las investigaciones colombianas de estos últimos años deja ver que los estudios han hecho énfasis en las voces de

los adultos y en el problema del abuso sexual, resultando problemático que todavía desconocemos las elaboraciones que hacen los niños sobre este tema, incrementando con ello dificultades en su acompañamiento.

Con este panorama, desarrollé una investigación en el marco del Doctorado en Educación en la Universidad de Antioquia, que tuvo como punto de partida y de llegada los *saberes* que los niños construyen sobre sexualidad, esto con el propósito de diseñar unos lineamientos pedagógicos como aporte para una educación sexual, que propicie, de manera afectiva y efectiva, la formación.

Esta pretensión requirió la toma de posiciones respecto a los lentes conceptuales con los cuales miraría el problema señalado. Estas elecciones me trazaron caminos para sostener la conversación con los niños, contando con las maneras como los pensaría a ellos, como recibiría sus saberes y sus construcciones. Así pues, este texto es una adaptación de uno de los capítulos de la tesis, en el cual se recoge el tejido con el que abordé la categoría de *Saberes*, que todavía está expectante de seguirse anudando con otros diálogos y con futuras investigaciones.

### **A propósito de los saberes**

Cuando comencé a transitar sobre la forma como comprendería los saberes de los niños, encontré que estaba situada frente a un término que no tiene un sentido único, sino que, por el contrario, incluye una serie de divergencias, de acuerdo con la disciplina desde la cual se le aborde, por lo cual requería sentar un posicionamiento y marcar una delimitación. Así pues, mi propósito en este texto no es abarcar todos los desarrollos conceptuales que se han realizado frente a esta noción, sino compartir el tejido que fui construyendo con tres elementos a partir del cual se ha pensado el saber. Ellos son: la verdad, el poder y el sujeto.

## Saber y verdad

Cuando alguien esconde una cosa detrás de un arbusto, y luego la busca y encuentra allí mismo, poco hay que alabar en este buscar y encontrar: pero así es como ocurre con la búsqueda y el hallazgo de la «verdad» dentro del círculo de la razón.

Friedrich Nietzsche

Para hablar de saber recorro al concepto de verdad. Es un elemento que permite comprender la relación establecida entre la cosa y lo que se dice de ella. En sintonía, aludiendo al concepto de verdad, podríamos preguntar ¿qué tanto *saben ya* los niños sobre ‘la sexualidad’?, haciendo referencia a que existe una *Verdad* sobre ésta, frente a la cual los niños pueden acceder o no. Sin embargo, también podríamos preguntar ¿qué saberes han construido los niños frente a la sexualidad?, aludiendo en este caso a que no existen verdades únicas o inmutables, sino relatos construidos, verdades en plural. Desde esta última mirada inicio el camino.

Un primer texto que me acompaña en este desarrollo es *Sobre verdad y mentira en sentido extra moral*, escrito por Friedrich Nietzsche, en 1873. En este texto, el autor elabora un amplio desarrollo frente al concepto de verdad, desde el cual se extrae una posición frente al saber. Me sirve de base para el estudio desarrollado.

Nietzsche señala que el estado de fragilidad del hombre –por falta de garras y de dientes que lo puedan defender–, lo impulsa a crear el intelecto para su propia defensa, en tanto le sirve como instrumento de poder para dominar y sobrevivir, como un medio para su conservación. Sin embargo, señala que ese intelecto “ejerce su fuerza principal en el acto de fingir” (p. 228).

Frente a esta última idea, quiero detenerme, porque da cuenta de lo que piensa Nietzsche sobre la verdad. Sostiene que la verdad no es algo que puede encontrarse o extraerse de las cosas, sino que es algo que

se crea sobre ellas, desde el tanteo, como si jugara a palpar el dorso de las cosas, porque “su sensibilidad no le lleva en modo alguno a la verdad” (p. 228). Así pues, aparece una posición frente a la verdad que no se relaciona con un esencialismo guardado en la naturaleza, que esté esperando ser descubierto.

Él lo explica de la siguiente manera: Primero hay un impulso nervioso, una reacción corporal, la cual crea una imagen (primera metáfora). La imagen crea una palabra (segunda metáfora), y la agrupación de palabras crea conceptos (tercera metáfora). Por eso dice: “Cuando hablamos de árboles, colores, nieve o flores, creemos saber algo de las cosas mismas, pero sólo poseemos metáforas de las cosas que no corresponden en modo alguno a su ser natural” (p. 230). De esta manera, Nietzsche señala que no hay esencia de las cosas, sino una metáfora, un antropomorfismo e imposición del ser humano sobre las cosas, por tanto, la verdad como tal no se consigue buscando esas supuestas esencias de las cosas. De esta manera, y según este autor, el lenguaje no es pensado como una creación pura, sino arbitraria, porque las palabras no necesariamente corresponden con las cosas.

De ahí que sea tan interesante lo que propone: “pero la naturaleza no sabe de formas ni de conceptos, como tampoco de géneros; en ella sólo existe una *x* a la que no podemos acceder ni definir” (p. 231). A partir de aquí se va delimitando el concepto de saber que retomo en la investigación. El saber, no como el descubrimiento de una verdad o un esencialismo de las cosas, sino como una construcción, una invención, una interpretación en la que aparece el cuerpo como puerta de entrada de los mismos. Recordemos que, para Nietzsche, detrás de los conceptos están las construcciones del lenguaje, y detrás de esas palabras, la existencia de reacciones corporales, del cuerpo, por lo cual todo termina siendo ficción. Lo menciona así:

¿Qué es, entonces, ¿la verdad? Un dinámico tropel de metáforas, metonimias y antropomorfismos; en suma, un conjunto de relaciones humanas que, realizadas, plasmadas y adornadas por la poesía y la retórica, y tras un largo uso, un pueblo considera sólidas, canónicas y obligatorias; las verdades son ilusiones cuyo carácter ficticio ha sido olvidado; son metáforas cuya fuerza ha ido desapareciendo con el uso; monedas que han perdido su troquelado y que ya no son consideradas como tales sino como simples piezas de metal (p. 231).

Así pues, parece ser que lo que se considera verdad es una ficción, una metáfora que ha sido usada durante mucho tiempo, y por su constante uso parece canónica, obligatoria, única. No obstante, “el endurecimiento y la petrificación de una metáfora no garantizan en modo alguno ni la necesidad ni la legitimación exclusivas” (p. 233).

Este panorama permite comprender que la verdad se encuentra en el plano de lo canónico, de lo habitual, de lo endurecido y petrificado, por su uso regular, pero que su verdad, de acuerdo con Nietzsche, obedece a la designación que se le ha dado por las percepciones que han provenido de las personas y las maneras como las han nombrado a lo largo del tiempo. Así, la verdad no es solo un asunto epistemológico, sino un asunto moral<sup>2</sup>, como veremos más adelante en el apartado relacionado con el sujeto.

Podríamos agregar que, además de las percepciones, también el afecto que queda plasmado en esas imágenes, acompañan esas percepciones, y, por supuesto, inciden en las verdades (en plural) que construimos de las cosas. Por tanto, en este punto podría decirse que no se pretende encontrar la verdad sobre la sexualidad, sino verdades. En este punto, equiparo verdades con saberes.

<sup>2</sup> Las clasificaciones siempre son morales. Cuando hablamos de moral, la comprendemos en el sentido que desarrolla Melich (2010). En esta línea se habla sobre “los marcos normativos de una cultura” (p. 45), que comprende una serie de normas, hábitos, costumbres, deberes, y gestos.

En sintonía, cuando pienso en los saberes que construyen los niños sobre sexualidad, no hay una pretensión de encontrar una verdad pura y correcta o una desviación frente a dicha verdad; tampoco hay una posición anclada en el propósito de acudir a la esencia sobre lo que debería ser la sexualidad en la infancia, y descubrir qué tanto han accedido los niños o no a ésta. Más bien, retomando los postulados nietzscheanos, el saber al que se alude está basado en la idea de que estamos hechos de metáforas, de ficciones. Por ello, lo que pretendo es darle lugar a esas metáforas usadas o creadas por los niños con relación a la sexualidad, a esas construcciones que ellos han tejido desde el lenguaje, que también tienen que ver con unas reacciones corporales que les suscita y les ha suscitado la sexualidad, en tanto el cuerpo, de acuerdo con estos desarrollos, sería pensado como lugar de inscripción de acontecimientos, que permiten crear saberes.

Nietzsche dice que todo concepto se forma igualando lo no-igual. Lo ejemplifica así: sugiere que cuando se habla de hoja se eliminan de cierta manera sus diferencias individuales, con lo cual se permite cierta delimitación. Asimismo, escuchando los elementos reiterativos en las metáforas de los niños, podemos tener un acercamiento, un tanteo por esos saberes que están construyendo sobre la sexualidad.

Así, está claro que no se trata de ir a las profundidades, los orígenes o las esencias de lo que debe ser *La sexualidad infantil*, sino que lo que se pretende es agitar un poco las convenciones que ha creado el mundo adulto alrededor de ésta –y que posiblemente se han cristalizado–, y una vía de hacerlo es por medio de las metáforas que los niños están creando sobre ella, o que posiblemente están usando de las ya existentes.

José Luis Pardo (2004), en un texto que titula *La perversión del lenguaje*, señala precisamente que el lenguaje no responde a las cosas. Al igual que Nietzsche, menciona que a éstas sólo se logra acercarse mediante aproximaciones y rodeos, y que hay una imposibilidad de equivalencia entre la palabra y las cosas. No obstante, no deja este asunto en la lógica

de la impotencia; más bien, señala a la palabra como inscripción de lo que nos pasa. En este punto quiero hacer énfasis, en tanto ayuda a afinar la categoría de saber desde la que me posiciono. Si bien, aunque no tránsito en una búsqueda por los saberes correctos o verdades puras, puedo hacer acercamientos a los saberes de los niños, a través de su palabra, merodeando en las maneras como ellos piensan, viven y significan la sexualidad.

Esta manera de pensar el saber establece una notable diferencia con respecto a Platón, pues este filósofo consideraba que por medio de la dialéctica podría accederse a la verdad. Por tanto, la filosofía occidental ha instalado y se ha movido durante mucho tiempo sobre la base de la verdad como esencia de las cosas, una verdad indubitable y totalitaria, que, en la mayoría de las veces, ha sido aportada por el discurso religioso, con el cual se ha generado toda una suerte de certezas frente a las preguntas fundamentales de la existencia. Parece entonces que se ha olvidado el carácter de ficción que tiene la verdad, y se le ha conferido un estatus esencialista y unívoco.

Por su parte, Joan Carles Mèlich (2020) se ha ocupado de analizar la construcción que ha hecho Occidente alrededor de la verdad como un asunto universal, inamovible y esencialista. En su obra, refiere este tipo de conocimiento como relato metafísico, anclado en lo real como racional, donde se erige un marco normativo categórico, universal, incondicional, que no admite la duda, y regido por códigos deontológicos (del deber ser). Al respecto, el autor señala:

Pero esta tarea no ha correspondido solamente a la religión, porque la cultura occidental también se ha caracterizado por configurar un «gran relato» que, desde el mundo griego, ha marcado nuestro modo de ser en el mundo. Este gran relato ha sido el encargado de proporcionar respuestas «firmes y seguras» a las grandes preguntas de la existencia. A ese relato lo llamo «metafísica» (Mèlich, 2020, p. 41).

Este tipo de saber, en clave de metafísica, es pensado como dogma, totalidad –y totalitarismo–, donde las verdades parecen eternas, absolutas, únicas, y se presentan como certezas. Con Nietzsche podría denunciarse el olvido metafórico que ostentan dichas certezas metafísicas, que parecen haberse cristalizado de tal manera que se han convertido durante mucho tiempo en los únicos lentes autorizados para mirar la realidad. Mèlich (2020) señala que este tipo de saber se instaló desde la antigua Grecia y permaneció firme durante mucho tiempo:

La tradición filosófica dominante en Occidente ha sido metafísica. Desde Parménides hemos sido educados en una idea central: “Pensar y ser es lo mismo”. Esta visión del mundo llegará como mínimo hasta Hegel: “Todo lo real es relacional y todo lo racional es real”, y sobrevive bajo la máscara de positivismo (p. 28).

El positivismo entonces ha sido una manera de pensar que lo real tiene estructura de esencia y no de ficción. Durante el siglo XVII, y con pensadores como Rene Descartes, se afianza un saber centrado en la duda con respecto a todo lo que se ha construido hasta el momento, y de todo lo que se ha enseñado a través del mundo divino y mítico. Por eso, con la pretensión de elaborar conocimiento “objetivo”, se propone un saber desustancializado, despojado de sentidos, representaciones e imaginarios; con lo cual se produce “la incongruencia, la no-relación” entre saber y realidad (Vercellino, 2014, p. 4). En esta medida, se estaría hablando de un saber que está por fuera del sujeto; pero en palabras de Nietzsche, ese saber estaría allí sólo por obra del mismo hombre:

Cuando alguien esconde una cosa detrás de un arbusto, y luego la busca y encuentra allí mismo, poco hay que alabar en este buscar y encontrar: pero así es como ocurre con la búsqueda y el hallazgo de la «verdad» dentro del círculo de la razón (2001, p. 7).



Si se apelara a este punto de vista con relación al saber, habría que decir que hay una especie de verdad sobre la sexualidad de los niños; se diría que hay una naturaleza específica en la llamada “*sexualidad infantil*”, que precisa ser referenciada para medir el grado de desviación o normalización en la cual se encuentran los niños con relación a ésta. Sin embargo, se insiste en que dichas verdades no son estáticas, ni por fuera del sujeto, sino que parten de una concepción de saber que incluye al sujeto, sus metáforas y las construcciones singulares con las cuales perciben el mundo, lo nombran y lo representan. Por lo tanto, desde estas lógicas es posible pensar que los niños construyen saberes, y se tienen noticias sobre éstos desde un acercamiento a las metáforas que elaboran sobre la sexualidad.

Las verdades universales presentaron un punto de inflexión después de la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual se abrieron nuevos campos de investigación y nuevos enfoques en contraste con la ciencia positivista que había tenido prevalencia desde el siglo XVII. Asuntos como el heroísmo y la guerra como finalidad del ser humano, son mirados con sospecha. Además, se produce la irrupción de otros actores, como los inmigrantes, los jóvenes y los homosexuales, lo cual produce nuevas sensibilidades. Aparece así un tipo de sospechas sobre ciertos discursos hegemónicos y la legitimidad de la ciencia. Así, quedan en entredicho las verdades absolutas, universales, y se hacen visibles otras verdades locales y culturales, que permiten la emergencia de nuevas subjetividades que estaban reclamando sus identidades. En esta medida, se hace notorio lo que señalaba Arendt, en clave de no creer en la naturaleza humana, sino en la condición humana (2016).

Desde esta lógica, el saber que planteo está relacionado con esa condición humana en la cual no somos naturaleza o identidad esencialista, sino producto de invenciones discursivas, sociales e históricas. En esta medida, considero que los niños construyen saberes a partir, por supuesto, de esas relaciones sociales, y es por ello que en este entramado entra en juego el poder.

## Saber y poder

[...] el punto importante no será determinar si esas producciones discursivas y esos efectos de poder conducen a formular la verdad del sexo o, por el contrario, mentiras destinadas a ocultarla, cuanto delimitar y aprehender la “voluntad de saber” que al mismo tiempo les sirve de soporte y de instrumento.

Michel Foucault

Para comprender por qué el saber se relaciona con el poder, retomaré un texto de Jorge Castillo (2011), titulado *Georgias, Humpty Dumpty y el significado de las palabras*. En éste, el autor señala que las palabras no siempre significan lo que significan, que no hay neutralidad en el lenguaje, sino que obedecen a unas estructuras de orden de poder. En esta medida, las palabras no buscan necesariamente representar el mundo sino imponer ciertas maneras de verlo. Castillo, retoma un pasaje de *Alicia a través del espejo*, de Lewis Carrol, en el que el personaje de Humpty Dumpty (con forma de huevo) utiliza palabras a su antojo, generando confusión en quienes escuchan. Por ello, Alicia le reprocha que no es posible que cada cual utilice las palabras como mejor le convengan, sino que deben ser usadas de acuerdo con su significado. Humpty Dumpty le señala que no interesa saber qué significan las palabras, sino quién manda. De esta manera, introduce el poder imbricado con el saber.

Cuando se habla de poder, puede hacerse alusión al poder monárquico que impone verdades unilateralmente, de manera arbitraria, más o menos, como en el caso del cuento de Humpty Dumpty; o también puede hacerse referencia al poder que genera leyes y prohibiciones para regular la vida. Sin embargo, el poder también puede pensarse como regulación que hacen los sujetos sin percibir dichas normas como algo impuesto; es desde este tipo de poder que hago referencia, para comprender de qué manera está relacionado con el saber.

Para abordar esta noción, retomaré algunos postulados de Michel Foucault, pues es este autor quien desarrolla precisamente la relación entre poder y saber. Lo abordado en sus obras permitió sustraer el saber de su supuesta neutralidad, en consonancia con las ideas de Nietzsche, y ahondó un poco más en esta cuestión. Sostuvo que el saber requiere de un entramado de poder para su concreción y, a la inversa, el saber es un producto del poder.

El texto en el que Foucault más trabaja el concepto de poder es en *La voluntad de saber*, de Historia de la sexualidad, de 1973. Su obra presenta herramientas para hacer investigación desde posiciones interesantes como la genealogía y la arqueología. Sin embargo, aquí lo cito para mirar cómo en la historia que establece sobre la sexualidad, hace una relación directa entre saber y poder.

Así, con el ánimo de investigar sobre la “hipótesis represiva”, es decir, sobre la represión ejercida en la sexualidad desde el siglo XVII, el autor señala que posiblemente esa represión de la que se habla ha sido un elemento central, una técnica de poder y una voluntad de saber que sigue reduciendo la sexualidad de los niños a ese elemento. Por ello sostiene que lo importante no es “determinar si esas producciones discursivas y esos efectos de poder conducen a formular la verdad del sexo o, por el contrario, mentiras destinadas a ocultarla, cuánto delimitar y aprehender la ‘voluntad de saber’ que al mismo tiempo les sirve de soporte y de instrumento” (2011, p. 17).

En la lógica de trascender el régimen de verdad, Foucault acude a lo que él llama como la voluntad de saber, o técnica de poder, que se relaciona precisamente con los entramados y condicionantes que dan lugar a que los enunciados devengan en saber, y posteriormente, en prácticas, lo cual es explicado por Foucault a partir de la historia de la *sexualidad*.

Para este autor, los conceptos no son eternas ideas platónicas, sino que son contingentes, formados por procesos sociales muy específicos,

donde el poder está completamente anclado en la construcción de saber. Su análisis se apoya en el método genealógico de Nietzsche –creado por este último para rastrear la historia de la conformación de nuestras ideas morales–, y su tesis gira en función de sostener que la sexualidad no es natural, sino que es producto de fuerzas sociales. En esta medida, basa su tesis en la forma como comprende el control del sexo, a partir de dos vías.

Por un lado, sostiene que hay un régimen que regula la sexualidad mediante leyes, y establece lo que es lícito e ilícito; en este caso se apunta a lo que está prohibido. Esta representación del poder jurídico–político corresponde con las monarquías europeas, en las cuales se ejercía el poder de manera unidireccional, se sustentaba todo el ejercicio de su poder en leyes y normas escritas, y se presentaba como la única forma de *tener* poder.

Por otro lado, propone otra manera de entender el poder, como un conjunto de relaciones desde donde se *ejerce* el poder; en este caso, se habla del poder no como algo que se tiene, sino que se ejerce en el contexto de relaciones. Esta forma de poder se observa en “el despliegue de la sexualidad”, como él lo llamó, en cuyo caso la conducta es regida por lo normal y lo anormal, circulando desde allí unos saberes sobre lo normal de la sexualidad –en función de la reproducción–, y lo anormal –todo lo que queda excluido de esa función–. Así, a través de algo interno y sutil se regula la naturaleza, el alcance y el rango normal en el cual puede manifestarse la sexualidad. Por ello, una vez adoptada, esta idea regula todo aspecto de la conducta sexual, y son los mismos sujetos quienes se vigilan para sostener dicha normalidad y generar clasificaciones y exclusiones. De esta manera, se hace alusión al saber como producto del poder.

Es interesante que, desde este segundo régimen, se efectúa una operatoria donde el control de la conducta no se percibe como algo obligado por una fuerza exterior, sino como algo que fluye de las disposiciones naturales del sujeto. En este caso, los saberes que construye el sujeto están influenciados por ese despliegue de la sexualidad, en el cual los

medios, las familias, los profesores y otros sujetos transmiten los límites de lo normal y anormal en sexualidad, sin que ello derive en prohibiciones explícitas o leyes. Así, Foucault deja claro que el poder se expresa en términos de saber, a través de clasificaciones.

Para detenerme un poco en esto, señalaré lo siguiente. La existencia de estas normas implica que cualquier persona que se desvíe de ellas, estará transitando la aberración, por ejemplo, como en el caso del homosexual que transgrede lo hetero-normativo que rige en la sociedad. Al respecto, dice el autor que este tipo de regulación es mucho más efectiva porque el control de la conducta no se manifiesta como prohibición negativa, sino como parte integral de la dinámica de guiar los actos en función de lo “normal”; además, porque son los mismos sujetos quienes realizan vigilancia para que esto se cumpla. Podría preguntarse cómo los niños están participando también de estas construcciones y qué tipo de “normalidades” están creando alrededor de la sexualidad.

Así pues, el poder que Foucault desarrolla hace alusión a las condiciones de posibilidad que se presentan para que emerjan unas normas que se instalan y orientan unos saberes, en este caso en relación a la sexualidad en la infancia. Ese nivel de ideas no lo crea una persona, sino que es el resultado de muchas prácticas sociales, médicas, psiquiátricas, religiosas. Para Raffin (2014):

Foucault se propone mostrar cómo las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer, además, formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. En este sentido, Foucault afirma que el sujeto de conocimiento posee una historia, la relación del sujeto con el objeto, y, más claramente, la verdad misma tiene una historia (p. 130).

Así pues, en su obra, Foucault se encarga de mostrar que esas construcciones no son neutrales, sino que surgen en una relación directa con modos de ejercicio de poder. En esta medida, señala que las condiciones de posibilidad contribuyen en que una afirmación devenga en saber, y no como producto de decretos, legislaciones o por la violencia.

De ahí que ciertas condiciones de posibilidad crean saberes sobre lo normal y anormal en la “sexualidad infantil”, que producen incluso ciertos diagnósticos y señalamientos frente a lo que escapa a la norma, buscando normalizar a estos sujetos. Por ello, se pretende escuchar los saberes de los niños (que toman de sus relaciones o que construyen desde sus singularidades), sin el ánimo de confrontarlos con lo que funge como lo esperable o “normal”.

Además, Foucault también sostiene que allí donde opera el poder, opera la resistencia, la emergencia de revoluciones que se oponen a esos dispositivos unificados, con lo cual se hace interesante indagar y comprender cómo los niños se ubican frente a estos saberes que se vuelven hegemónicos, teniendo presente que con sus saberes describen y prescriben su realidad.

En esta medida, surge otro elemento, pues es claro que esas respuestas que construyen los sujetos frente a los saberes que oferta la sociedad, y que podrían relacionarse con prácticas de resistencia o aceptación, tienen imbricada una relación del saber con el sujeto.

### Saber y sujeto

Todo saber intenta venir a decir algo sobre aquello que como saber se nos escapará permanentemente: el saber sobre el origen, el saber sobre la sexuación, el saber sobre la muerte. Por supuesto, conciencias e inconscientes alterados abundan y producen efectos insospechados, no programables, pero no por ello menos explorables como hipótesis.

Graciela Frigerio (2012)

La posición frente al saber no solo es una cuestión epistemológica, relacionada con la construcción del conocimiento o de la verdad, sino que también es una cuestión moral<sup>3</sup>, en la cual está inmersa una posición frente al lugar que ocupa el sujeto, pues cada estructuración del saber implica un sujeto, es más, constituye una concepción de éste. En esta medida, cuando se construye saber desde la posición de verdad como esencia, se deja por fuera al sujeto, es decir, se excluye el “hecho biográfico” (Mèlich, 2020) de quienes participan. Con razón en una de sus obras, Mèlich sostiene que “la metafísica es aquel saber que se sitúa más allá de toda experiencia sensible” (2006, p. 238), podría decirse, más allá de todo sujeto.

Por ello, y como he venido señalando, me ubico desde una concepción de saber que incluye esa experiencia sensible del sujeto, comprendiendo experiencia como esas vivencias que han dejado efectos, huellas; y podría decirse, no solo que la incluya, sino que la tome como su principal fuente. En esta medida, es una noción amplia que reconoce el saber científico, así como el saber producido por las experiencias de los sujetos, en este caso de los niños.

Desde el ámbito de la educación se trabaja con la noción de saberes escolares, los cuales son extraídos de otros saberes considerados relevantes socialmente y se organizan para ser transmitidos desde la escuela. Tales saberes implican unas acciones planeadas, conscientes, y se ponen en funcionamiento con el objetivo de conseguir unas metas que permitan el cambio de los sujetos (Runge, Muñoz & Ospina, 2015, p. 20). Sin embargo, no son estos saberes los que hacen parte del foco de

---

<sup>3</sup> Como se anunció anteriormente, en este texto se comprende la moral con Mèlich (2010) como los marcos normativos de una cultura, a partir de los cuales se generan clasificaciones del mundo, los seres, las personas, los animales y las cosas; en sintonía, toda clasificación tiene una dimensión moral. Por ello, la posición frente al saber también tiene una connotación moral.

este estudio, porque no hay un interés por saberes expertos, organizados, planificados o escolarizados, sino por aquellos que producen los sujetos en su experiencia de vida, en su diario vivir, que posiblemente también provienen de otros saberes –incluidos los escolares–.

Esto es así, pues con Michel Foucault se comprende que el saber incluye discursos, formas de enunciación, conceptos y objetos formados desde diversas dimensiones, tanto desde la ciencia, como desde la no-ciencia (Castro, 2004). No son formaciones en solitario, sino que se reconoce que también hay otros lugares para construir saberes, por lo cual señala: “creo que, en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se definen un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber” (1995, p. 17). Así, aunque hay diversos espacios que generan ofertas, posiciones y miradas, también hay unas respuestas y unos posicionamientos de los niños frente a éstos, con los cuales construyen sus reglas de juego, objetos e incluso, subjetividades. Así que lo que se pretende es abrir el tema a las distintas elaboraciones y estudiarlas, sin necesidad de que éstas emerjan del territorio de la ciencia. Es una aproximación a los saberes sobre sexualidad, sin establecer fronteras, normativas o certezas.

En sintonía con lo anterior, Ríos (2015) aporta otro elemento clave. Él sostiene que “el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles” (p. 17), por lo cual dentro de ese espectro ubicamos también los saberes que construyen los niños. En esta mirada amplia frente a los saberes, aparece entonces una concepción de sujeto como productor.

Autores como Freud y Lacan introducen la noción de sujeto en dichas producciones. Con Freud se inaugura un tipo de saber en el que se presenta al sujeto, ya no como sustancia, sino como efecto del juego de los significantes, esencialmente descentrado, dividido, destituido en sus



pretensiones de soberanía, autonomía y unicidad (Gerber, 2018). De esta manera, con el descubrimiento del inconsciente se pone en cuestión la noción misma de pensamiento, entendido como el producto de un sujeto que lo elabora con la consciencia (como señalaba Nietzsche), pero a la vez, como producto de un pensamiento inconsciente y sin sujeto, perfectamente articulado, que puede manifestarse en las llamadas formaciones del inconsciente: sueños, lapsus, actos fallidos, que, como dice Lacan: *eso habla*. Si bien, estos últimos no son los saberes que se focalizarán en el estudio, se parte de la idea de que también lo inconsciente hace parte de las construcciones singulares de los sujetos.

Lacan profundiza en estas ideas de Freud. Él introduce el pensamiento sobre la relación con el saber en la segunda mitad del siglo XX, en Francia, en un momento en el cual predomina la pregunta por el sujeto y hace aportes relevantes para comprender el saber, que se constituyen en ideas potentes para el estudio.

Lacan señala que la relación del sujeto con el saber es ambigua, en tanto el saber incluye siempre un no-saber, la ignorancia. En esta medida, podríamos decir que hay algo que queda en el lado de lo indecible frente a eso que hemos construido, nunca podremos decirlo todo, se nos escapa del lenguaje. En este contexto, el sujeto es interrogado en relación a lo que “no ve que ve” y “no sabe que sabe” (Vercellino, 2014, p. 3). Posiblemente por ello, para Lacan, “el saber se inventa” (Seminario 21, clase 11).

Estas ideas se profundizan un poco, tomando como base de los desarrollos que realiza Graciela Frigerio en su texto *Curioseando (Saberes e ignorancias)*, de 2012. En éste, la autora refiere lo siguiente:

Los humanos se caracterizan por estar habitados por enigmas estructurantes que se intentan desentrañar. Un “no saber” (no aún, no totalmente, no ahora), es decir, un saber no sabido, ignorado u olvidado

habita de manera excepcional en el aparato psíquico de los sujetos. Lo enigmático trata de un manajo de interrogantes sin respuestas definitivas que movilizarán preguntas alternativas y, con ellas, la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo (p. 83).

Así pues, tenemos unos enigmas estructurantes como el origen, la muerte y la sexualidad, que se constituyen en enigmas para las exploraciones de los sujetos, generando un manajo de interrogantes que movilizan respuestas, emergiendo así el territorio de la curiosidad para el sujeto. Por lo tanto, a pesar o gracias a tales no-saberes, se construye la base para la construcción de saberes sobre nosotros y sobre el mundo, y que de alguna manera fungen como posibles respuestas frente a esos hechos trascendentales.

Y es precisamente de estos saberes que hago referencia, de esas respuestas que los niños elaboran frente a esas incógnitas que les presenta su existencia, en este caso, la sexualidad. De esos saberes que, aunque no dirán todo (porque como se ha señalado, nunca podrá decirse todo), permiten el acercamiento a sus respuestas singulares frente a la sexualidad. De esta manera se sostiene que:

Cada sujeto está concernido por los saberes (sobre sí, sobre el mundo, sobre los otros y sus relaciones con ellos). Cada saber (su ignorancia, su desmentida, su internalización), afecta y altera al sujeto que, por su parte, altera al mundo cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis (profanas, paganas, científicas, pre-teóricas, teóricas, intuitivas, sensibles, creativas, transgresoras, ingenuas, elaboradas, inteligibles, tranquilizadoras, sobrecolectoras e inquietantes en múltiples e infinitas combinaciones) (p. 84).

De tal forma aparecen los saberes como producciones o interpretaciones que realizan los niños, buscando una comprensión que para ellos se acerca a lo verdadero, y a su vez, comprendo que tales saberes

los alteran, porque inciden en sus modos de ver, entender, decodificar y hacer en función de la sexualidad.

Así pues, los saberes se comprenden como esos “modos singulares de tramitar y modos colectivos e individuales de significar” (p. 84) frente a lo desconocido, en un intento de poner nombre a lo no sabido, y de decir algo sobre aquello que se nos escapa. De esta manera, Frigerio nos señala que esos saberes que los sujetos construyen sobre las preguntas fundamentales, producen “efectos insospechados, no programables, pero no por ello menos explorables como hipótesis” (p. 85), en esta medida, de los cuales el sujeto puede dar cuenta.

Cabe señalar entonces que la pregunta no es en clave de lo que debería saber un niño, sino por las elaboraciones y construcciones que ha hecho, por lo que se mueve y se conmueve en su mundo interno en el encuentro con la sexualidad, y de las cuales puede decir algo. Lo anterior porque cuando se pregunta por lo que ‘ya deberían saber’ los niños, se crea un cerco cognitivo, como señala Frigerio, que les impide conducir respuestas novedosas. Además, porque la adjudicación a priori de representaciones impide el encuentro con los chicos reales, y genera el encuentro con nuestros prejuicios y clasificaciones, generando, como señala esta misma autora cuando habla de los saberes disciplinares, el tránsito por un territorio infértil:

Los saberes de los que disponemos son insuficientes y otros ni siquiera están considerados como necesarios. Se vuelve evidente que los saberes encapsulados en las disciplinas, los que no se animan a atravesar sus fronteras, abundan, pero parecen ya no ser fértiles (p. 99).

Este estudio ha sido una posibilidad para pensar a los niños como productores, quienes, en sus relaciones con el mundo, adquieren saberes de manera consciente e inconsciente, y a partir de ellos producen

nuevos saberes singulares que les permiten pensar, transformar y sentir el mundo.

En síntesis, la pregunta por los saberes de los niños sobre sexualidad permitió hacer un tejido con múltiples matices. Así, desde Nietzsche, se comprendió el saber, no como verdad absoluta o inmutable, sino como metáforas, como representaciones, como verdades relativas al tiempo y a las percepciones. Desde Foucault se aclaró que esos saberes generan ordenamientos en los cuerpos, en la sexualidad, porque establecen unas normativas desde las cuales se regula lo normal y lo anormal, y son los mismos sujetos los encargados de vigilar para que éstos se sostengan. Y finalmente, desde el psicoanálisis se resaltó que los saberes son fragmentarios, y transitan entre el recuerdo y el olvido, por lo cual se generan unos límites en la investigación y es que no podremos tener noticia de todos los saberes de los niños.

## Referencias bibliográficas

- Castillo, J. (2011). Gorgias, Humpty Dumpty y el significado de las palabras. *Garabatos al margen*, 1–3.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Foucault, M. (1991). *Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo*. Fin de Siglo.
- Foucault, M. (2018 [1979]). Volumen 1: La voluntad de saber. En *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Educación y ciudad*, 22, 81–102.
- Gerber, D. (7 de mayo de 2018). Foucault y Lacan: el agujero del saber. Recuperado el 07 de 07 de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=Z-CmkWulJDY>

- Mejía, M. & Fernández, S. (2019). Los enigmas que le dan origen al deseo de saber. *Pedagogía y Saberes*, 52, 11–21.
- Mèlich, J. –C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Mèlich, J. –C. (2020). *La sabiduría de lo incierto*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Nietzsche, F. (2001 [1873]). Verdad y mentira en sentido extramoral. *Cuaderno Gris*(5), 227–238.
- Pardo, J. (2004). La perversión del lenguaje. *Letras Llibres*(33), 8–9.
- Raffin, M. (2014). Natureza e política: uma tensão no pensamento de Michel Foucault. *Ágora Filosófica*, 1(2), 116–143.
- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*(42), 9–20.
- Runge, A., Muñoz, D., & Ospina, C. (julio-diciembre de 2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y saberes*(43), 9–28.
- Vercellino, S. (2014). La ‘relación con el saber’: Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*(11), 1–8.





Ilustrador:  
JUAN ERNESTO CORREA RIVAS