



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA SEXUALIDAD QUE  
CONSTRUYEN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL CENTRO EDUCATIVO  
CAMINITO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

**Autor(es)**

**Carolina Sosa Ruiz**

**Estefanía Ortiz Román**

**Lina María González Diosa**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Medellín, Colombia**

**2020**



**Representaciones sociales sobre la sexualidad que construyen niños y niñas del Centro  
Educativo Caminito de la ciudad de Medellín**

**Carolina Sosa Ruiz**

**Estefanía Ortiz Román**

**Lina María González Diosa**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Licenciadas en Pedagogía Infantil**

Asesora:

**Nora María Higuera Bedoya**

Licenciada en Pedagogía Infantil

Magíster en Educación

Estudiante Doctorado en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

*Dedicamos este informe de investigación de forma especial a nuestros familiares y asesora. Gracias a su apoyo durante nuestro proceso académico fue posible culminar nuestra carrera profesional de la mejor manera.*

## CONTENIDO

### RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN	1
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
2.1. Planteamiento del Problema	3
2.2. Estado del arte	9
2.3. Objetivos	17
2.3.1. Objetivo General	17
2.3.2. Objetivos Específicos	17
2.4. Marco Teórico	17
2.4.1. Representaciones Sociales	17
2.4.2. Infancia	21
2.4.3. Sexualidad Infantil	25
3. METODOLOGÍA	29
3.1. Contexto y Participantes	33
3.2. Trabajo de Campo	34
3.3. Técnicas e Instrumentos de Producción y Registro de Datos	35
3.3.1. Talleres Reflexivos	35
3.3.2. Observación	39
3.3.3. Diario Pedagógico	40

	5
3.3.4. Técnicas Interactivas	41
3.4. Plan de Análisis de Datos	42
4. RESULTADOS	44
4.1 Representaciones sobre la sexualidad que construyen los niños y niñas	44
4.1.1. Introducción	44
4.1.2. Una base para pensar las representaciones de los niños y niñas sobre la sexualidad	46
4.1.3. La sexualidad, un tema que da pena	47
4.1.4. Conociendo las partes de mi cuerpo vivo mi sexualidad	50
4.1.5. La sexualidad como una suerte de ocultamiento	52
4.1.6. Reproducción y tensión de discursos religiosos sobre la sexualidad	56
4.1.7. Ser hombre y ser mujer desde los ojos de la infancia	60
4.1.8. Noviazgo y sexualidad	65
4.1.9. La sexualidad, un asunto que alude al contacto físico con el otro	71
4.2. El vínculo en las manifestaciones sexuales infantiles	74
4.2.1. Los vínculos	75
4.2.1.1. Identidad	76
4.2.1.2. Relación con los otros	82
4.2.2. La sexualidad como un asunto íntimo	88
4.3. Algunos orígenes de las representaciones sobre la sexualidad en los niños y las niñas	

	6
	92
4.3.1. Representaciones que provienen de la familia	93
4.3.2. Representación desde la institución	96
4.3.3. Representaciones que provienen del discurso de los medios de comunicación	99
4.3.4. Representaciones que provienen del discurso capitalista	101
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	106
5.1. Conclusiones	110
5.2. Reflexión Pedagógica	119
5.3. Consideraciones Éticas	117
5.4. Recomendaciones	118
5.4.1 Para el quehacer de los agentes educativos	118
5.4.2 Para las familias	118
5.4.3 Para futuras investigaciones con niños y niñas en relación a la sexualidad	119
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

## RESUMEN

El trabajo de grado “*Representaciones sociales sobre sexualidad que construyen los niños y niñas del Centro Educativo Caminito de la ciudad de Medellín*”, es una investigación que indaga sobre las formas particulares como los niños y las niñas perciben, procesan y responden a las ofertas de los medios sobre sexualidad y a la excesiva información que reciben generalmente sin mediación adulta, asumiéndose la sexualidad infantil como un elemento constitutivo, como la norma y no necesariamente como una desviación. Esto con miras a construir una reflexión pedagógica desde la que los adultos logremos generar una educación sexual que responda a sus voces singulares. La metodología empleada para esto se orientó bajo el paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, considerándose como técnica principal de producción y recolección de datos los talleres reflexivos. Entre los hallazgos de esta investigación, aparece el hecho de que los niños han construido una imagen sobre la sexualidad ligada a lo anatómico, a las relaciones heteronormativas y al noviazgo, generándose una lógica suya entre el tener (novios, por ejemplo), con el ser.

***Palabras clave:*** Representaciones; sexualidad infantil; manifestaciones sexuales; infancia.

## ABSTRACT

The work on *social representations of sexuality that the children of the Caminito educational centre in the city of Medellín* are constructing is an investigation into the particular ways in which children perceive, process and respond to media offers on sexuality and to the excessive information that they generally receive without adult mediation, assuming the sexuality of children on the edges of adult sexuality. This is with a view to building a pedagogical reflection from which adults allow themselves to rethink their representation of sexuality. The methodology used for this was oriented under the qualitative naturalist paradigm with a hermeneutic approach, with reflective workshops being considered as the main technique for the production and collection of data. The main finding was that many of the boys and girls seemed to reduce sexuality to the biological component, making a distinction between men and women in mainly anatomical terms.

**Key Words:** representations, child sexuality, manifestations, boys and girls, adult.



## 1. INTRODUCCIÓN

En muchos contextos, hablar de sexualidad excluye mecánicamente la infancia, porque se asocia con un proceso que aparece en la pubertad. También se relaciona con el tema biológico y en función de la maduración de los órganos genitales. Por ello, en esta investigación asumimos la sexualidad como parte constitutiva del ser humano y, por tanto, como la norma en la infancia, que atraviesa a cada niño y cada niña de maneras particulares. De igual forma, tenemos presente lo expresado por Freud (1905), quien indica que la sexualidad humana es una de las principales vertientes de la energía vital que mueve el comportamiento del ser humano y dicha energía está presente ya desde las primeras semanas de nuestra vida.

Está claro que a pesar de todos los estudios y teorías que hablan de una sexualidad infantil, los adultos aún siguen viendo a los niños y niñas sin una sexualidad, y ante sus primeras manifestaciones los castigan, les prohíbe hacerlo y lo tachan de malo.

Dada la situación anterior, en nuestra investigación nos interesa conocer cómo los niños y las niñas construyen las representaciones sociales sobre sexualidad, reconociendo, por supuesto, que son sujetos sexuados y se les debe garantizar la vivencia de su sexualidad, dado que esta es un derecho humano universal.

Así pues, este texto se compone de cuatro capítulos: el primero es el contexto de la investigación, que comprende: Planteamiento del Problema, Estado del arte, Objetivos y Marco Teórico. El segundo capítulo es la metodología, que incluye, Contexto y Participantes, Trabajo de Campo y Técnicas e Instrumentos de Producción, Registro de Datos y el Plan de Análisis de los Datos. En el tercer capítulo están los resultados de dicha investigación, escritos a modo de reflexión por cada una de las integrantes de esta investigación. En el

cuarto capítulo se ubican las conclusiones y recomendación, además de la reflexión pedagógica y las consideraciones éticas. Y por último un apartado que se dispone con las referencias y los anexos.

## 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1. Planteamiento del Problema

Antes de la época de la Modernidad (S. XVII-XVIII), los niños y las niñas se mezclaban con los adultos y sostenían con ellos sus mismas prácticas cotidianas, de tal forma, no se les conferían características que los diferenciarán de estos últimos. Por tanto, la sexualidad era un asunto que practicaban indistintamente. Fue con la Modernidad, y debido a la aparición de instituciones como la escuela y la familia, que se comenzó a encerrar a la infancia, para distanciarlos del mundo adulto, ocultarles los secretos de estos, y procurar sostener durante más tiempo su naturaleza infantil, descrita por Rousseau (2005), en el “Emilio”. Según Ariés (1975), se produce un “descubrimiento” de la infancia, es decir, un sentimiento diferenciado a los niños, con relación a los adultos.

Por supuesto, hay que mencionar que tal “*descubrimiento*” significó la segregación de la infancia del mundo adulto y una división cada vez más radical respecto de las prácticas de la sexualidad adulta (González, 2009, p.10). Por ello, las prácticas sexuales de los niños y las niñas, en gran medida, van a estar estrechamente ligadas a un control y regulación, debido a los discursos dominantes en los que sobresale la coacción del cuerpo. Uno de estos discursos -ampliamente difundido- es el religioso. Desde este se ha considerado a la sexualidad como espacio privilegiado para el miedo, y, por tanto, el lugar idóneo en el que desplegar una estrategia de dominación. Para el cristianismo los niños y las niñas nacen como seres puros que carecen de toda idea de maldad, es la degeneración existente en la sociedad la que los corrompe y les hace caer en el vicio y el pecado...por ello, la infancia era el momento clave de la biografía en el que intervenir, el lugar privilegiado en el que desplegar los dispositivos de dominación (Martínez, 2013 p. 146).

Por lo tanto, la pregunta por la sexualidad en la infancia se convirtió en un tema tabú que favoreció que se manejara con cierta discreción tanto en el contexto familiar como escolar y social. Incluso, se llegó a pensar que los niños no tenían sexualidad, que eran angelicales e inocentes, en tanto se sostenía que la sexualidad aparecía con la maduración de los órganos genitales, situaciones que generaron prácticas de los adultos hacia los niños cargadas de abusos, maltrato e indiferencia. Además, este panorama significó la normalización de la sexualidad, es decir, el establecimiento de unas respuestas que se consideran “normales” o no; que demandan la pedagogización de la sexualidad como mecanismo de disciplinamiento y prevención de las consecuencias que puede tener esta. Así pues, la escuela se posiciona como espacio privilegiado para difundir discursos ultraconservadores sobre la sexualidad, entendiéndose que “si se consigue crear niños y niñas atemorizados, aislados y sometidos, podremos crear adultos incapaces de rebelarse, de cuestionar el orden actual de las cosas” (Martínez, 2013, p.p. 143-144).

Es de esta forma como infancia y sexualidad se convierten en conceptos antagónicos que es necesario mantener distantes, dando paso a la consideración de la sexualidad como un aspecto no propio de la infancia. Tal dicotomía parece que aún prevalece en nuestro tiempo, avistada desde el tratamiento y los debates generados alrededor de los derechos sexuales, en los que, por supuesto, los niños y niñas no son interlocutores (González, 2009).

Debe señalarse que hubo una ruptura fuerte frente a estos discursos, gracias a los aportes de Freud (1905) a principios del Siglo XX. Este autor introduce la premisa de que la sexualidad es inherente al ser humano, en tanto lo humaniza, y está presente no solo en la adolescencia, sino desde los primeros años. Según este autor, la sexualidad humana es una de las principales vertientes de la energía vital que mueve el comportamiento del ser humano y dicha energía está presente ya desde las primeras semanas de nuestra vida.

Por supuesto, Freud establece una suerte de características sobre la sexualidad en la infancia, que la singularizan con relación a la sexualidad adulta. Él sostiene que los niños y las niñas pasan por unos momentos de organización primaria: oral, anal, fálica, latencia y genital. Además, sostiene que esta sexualidad se caracteriza por ser perversa-polimorfa, autoerótica y parcial, es decir, que los niños y las niñas dirigen su placer a múltiples objetos sexuales, aspirando a conseguir ese placer de forma desarticulada, esto es, más allá de la reproducción.

A su vez, este mismo autor indica que hay fuentes de excitación sexual infantil. Por un lado, la piel y los sentidos y por el otro las zonas erógenas, las cuales son sensibles a la estimulación, en las que se presentan procesos internos del organismo y externos, que causan excitación en los niños y en las niñas. (Aguirre, Burkart Noe, Fernández, Gaspari, Haftel). Un asunto trascendental en la teoría de Freud, son las preguntas que realizan los niños frente a la sexualidad, relacionadas con el origen de las personas, la diferencia sexual entre hombres y mujeres y la actividad sexual de los padres (Mesa, 2002).

Es claro que Freud pensó la sexualidad en relación con un momento histórico específico, donde existían ciertas condiciones sociales y culturales particulares, entre ellas, el lugar privilegiado que tenían la familia y la escuela para la separación de los niños y las niñas del mundo adulto, situaciones que parecen distanciarse de las que se observan en la contemporaneidad, por lo cual se introduce el interrogante por aquello que aún se encuentra vigente de los planteamientos de Freud con respecto a la sexualidad infantil.

Lo anterior se plantea por lo que ocurre en la actualidad, por ejemplo, mediante los medios de comunicación. Reiterativamente se observa cómo diversos medios exponen manifestaciones sexuales por parte de los niños y las niñas que se alejan de las características ya antes mencionadas -acercándose a esa sexualidad propia de los adultos- las cuales pueden

ser ocasionadas por la variedad de fuentes externas a las que estos están expuestos constantemente como la televisión, los juegos electrónicos, la publicidad y el consumo excesivo de diversos objetos (Aguirre, Burkart Nöe, Fernández, Gaspari, Haftel, 2007).

Frente a esto, autores como Postman manifiestan que con la llegada de los medios de comunicación los niños y niñas entran a conocer los secretos del mundo adulto, dejando que estos accedan a la información sin ningún tipo de barrera o control:

Con la televisión, la base de esta jerarquía de información colapsa. [...] El punto esencial es que la televisión presenta la información en una forma que no está diferenciada en su accesibilidad, y esto significa que la televisión no necesita hacer distinciones entre las categorías "niño" y "adulto". (Postman, citado por Cortés, 1994, pp. 78-79)

Tal afirmación presenta en gran parte lo que el autor denomina “la desaparición de la infancia”, entendida ésta desde el colapso de la categoría infancia que generan los medios de comunicación, al brindar información a los niños y a las niñas que no se considera adecuada para ellos. De esta forma, la desaparición de la infancia se entiende desde el involucramiento, cada vez más notorio, de los niños y las niñas en el mundo adulto, a partir del vínculo que establecen especialmente con la televisión, siendo esta un medio de información masivo que les permite introducirse y conocer cada vez más sobre temas que para ellos son denominados como “no adecuados”. Entre estos temas a los cuales acceden, se encuentra la sexualidad, que se viene presentando como objeto de consumo para todas las edades, incluidos los niños y las niñas.

Por tanto, el mundo del conocimiento ya no es propio de los adultos. Pareciera ser que los niños y las niñas dan cuenta de otras manifestaciones y expresiones con respecto a su sexualidad, que socialmente han sido catalogadas como propias de los adultos. Entre estas se

encuentran las expresiones trans desde edades cada vez más tempranas; fantasías sexuales, prácticas sexuales explícitas con pares, bailes sensuales, manifestaciones de cuidado y protección hacia otro, consumo de drogas psicoactivas, no depender de un adulto, entre otras, son dinámicas que entran a formar parte en el mundo sexual infantil o que, tal vez, siempre han sido parte de este, pero a través de las representaciones sobre la infancia como momento inocente, se han dejado en el imaginario como exclusivas del mundo adulto.

Precisando un poco hasta aquí, puede decirse que desde la emergencia de la infancia se ha instalado una normativa frente a cómo deben ser los niños y las niñas, y se han creado discursos para mostrar la falta en aquellos niños y niñas que se salen del discurso Moderno. Por ejemplo, según Díaz (2012), para los siglos XVIII y XIX, se establecieron dos tipos de infancias: las infancias “rudadas” y las “virtuosas”, donde las primeras, en contraposición con las segundas, correspondían a aquellos niños que se salían de los parámetros de inocencia y conservación de la pureza propia de estos. En nuestros tiempos se habla de infancias desrealizadas, hiperrealizadas (Narodowski, 2013), niños-adultos, cyberniños, niños en riesgo, nuevas infancias, niños consumidores (Diker, 2009), entre otros apelativos que insisten en mostrar la forma como los niños y niñas de la contemporaneidad irrumpen con las imágenes de niño inocente, vulnerable, incapaz e ingenuo, que construyó durante tanto tiempo la Modernidad.

Con base a lo anterior, resulta interesante escuchar lo que los niños dicen frente a esa sexualidad, usando para ello la categoría de representación. Como lo afirma Frigerio (2008), las representaciones sociales se construyen históricamente como resultado de una multiplicidad de operaciones de clasificación de la sociedad, que no son naturales ni universales, sino que son culturales (cambian de una cultura a otra) e histórica (cambian con el paso del tiempo), y van mucho más allá de las diferencias biológicas, están cargadas de

contenidos culturales sobre cómo sienten, piensan y actúan, lo que les gusta y lo que no a unos y otros. Esto además llega a sobreponerse al aspecto biológico porque sugiere cómo deben ser determinados cuerpos, ya sea femenino o masculino, como debe vivirse la sexualidad, la maternidad/la paternidad.

Además, las representaciones sociales son compartidas en el marco de un grupo social, es decir, no son producidas únicamente por cada uno individualmente; esto sin desconocer la construcción de representaciones subjetivas que cada sujeto hace a pesar de compartir una cultura y un contexto. Por eso hablamos de representaciones sociales, los niños y las niñas, en este caso, construyen unas maneras de ver y pensar que comparten entre ellos, asunto que será abordado con mayor detenimiento en los referentes conceptuales.

En nuestra ciudad de Medellín, y a partir de la observación en diferentes prácticas y en diversos contextos, ha sido posible identificar una variedad de saberes y prácticas de los niños relacionadas con lo mencionado en los párrafos anteriores. Cada vez, las inclinaciones de los niños parecen estar situadas en las lógicas que se atribuían a los adultos y se les escucha entonando canciones que hablan explícitamente de las relaciones sexuales, sosteniendo juegos que incluyen escenas de sexo y conversando sobre programas, propagandas y películas con contenido sexual. En esta medida, se escuchan expresiones de los adultos, que interrogan esos saberes y que sospechan de qué tipo de infancias y de niños y niñas son los de la contemporaneidad. Particularmente inquieta la construcción de aquellos niños que parecen no estar acompañados por un adulto que ayude a metabolizar la información que bombardean los medios sobre sexualidad.

De tal forma, la singular novedad de los niños y niñas de la contemporaneidad, específicamente aquellos que parecen no tener un acompañamiento directo y constante de la familia en la construcción de la sexualidad, se hace presente en esta investigación, pues



genera interrogantes las formas particulares como los niños y las niñas perciben, procesan y responden a las ofertas de los medios sobre sexualidad, a la excesiva información generalmente sin mediación adulta y la aparente insistencia de la sexualidad de los niños y de las niñas en los bordes de la sexualidad adulta, activan preguntas en clave de la forma como ellos están percibiendo y procesando esa información.

## **2.2. Estado del Arte**

Mediante una búsqueda por investigaciones que se han ocupado de explorar las construcciones de los niños y las niñas sobre sexualidad, se encuentran varias que rastrean el asunto sin inquirir directamente en los niños y niñas. Por tanto, las investigaciones que se presentan a continuación son aquellas que efectivamente se ocupan de indagar los significados que los niños construyen, desde diferentes contextos y condiciones. De tal forma, se encontró una variedad de hallazgos que serán abordados a continuación, y que se constituyen en soporte e inspiración para este proyecto. Cuatro de estas investigaciones están centradas en niños, niñas y adolescentes que tienen como hogar las calles de México y Colombia. Otra investigación está centrada en una comunidad indígena del departamento de Casanare-Colombia, otra más en una institución educativa de la ciudad de Neiva-Colombia, y una última investigación en una fundación de la ciudad de Medellín.

Así pues, en el texto *“Representación social del género masculino en un grupo de niños y jóvenes que viven en la calle, en la Ciudad de México”*, realizado por Ordóñez, A. H. (2005), se indaga por los significados, dinámicas y prácticas sociales de niños, niñas y jóvenes sobre el género. En los hallazgos se encuentra la hegemonía masculina y el binarismo de género como los modelos predominantes en las prácticas cotidianas de estos sujetos. De

ahí que, se le atribuye a la masculinidad no sólo condiciones físicas que caracterizan al hombre desde un aspecto biológico, sino también características opuestas a lo que es ser mujer tales como valentía, fuerza, proveedores, protectores, violentos, dominantes, leales, caballerosos y mujeriegos. Dicho lo anterior, las mujeres son vistas según sus comportamientos, actitudes y posicionamientos, entendiendo que el hombre es violento y, en consecuencia, sus vínculos son establecidos desde la dominación-sumisión; sin dejar por fuera con esto la recurrencia de ser vistas de forma peyorativa. Por lo tanto, parece que existe un orden permeado por las relaciones de poder, pero hay indicios de una desnaturalización de este asunto, lo cual es interesante, en tanto estos niños y niñas trascienden las dinámicas de orden filial, y aun así persiste la representación cultural Mexicana en la que prevalece la organización social del patriarcado y el discurso binario de género, pero se empiezan a construir otras lógicas en las nuevas generaciones, lo que se hace interesante rastrear en nuestro contexto local.

En sintonía, la investigación "*Sexualidad violenta. La vida de los niños de la calle*", de ciudad de México, realizada por Álvarez, N, E., Sevilla, M., y Gómez, M, L. (2011), indaga por las significaciones sobre la sexualidad de los niños y las niñas que habitan la calle, y encuentran categorías relacionadas con violaciones, múltiples parejas, abusos sexuales, sexo entre niños y niñas de la calle, embarazo y prácticas de riesgo. Puede decirse que estas categorías dan cuenta de una sexualidad que desborda las características socialmente establecidas para la infancia, en tanto se relaciona con la genitalidad y la reproducción. Cabe señalar que la investigación considera que la familia es la principal razón por la cual los niños y las niñas llegan a las calles y se someten no sólo a una vivencia de la sexualidad desde temprano, sino y también a otras situaciones y/o condiciones de vida (robo, prostitución, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros), que adoptan en función de su subsistencia

-dejándose de lado cualquier idea de futuro- y de adquirir los recursos necesarios para el día a día, lo cual permite reconocer la sexualidad como un medio empleado por estos niños para conseguir dinero y con ello garantizarse unas condiciones básicas de vida, al igual que como un aspecto que genera condiciones de vulnerabilidad. Esta investigación, por tanto, aporta a la pregunta de este proyecto investigativo, en clave de reconocer si efectivamente los niños y las niñas de nuestra ciudad que no cuentan con lazos familiares en su cotidiano vivir, necesariamente construyen este tipo de representaciones sobre la sexualidad, o si generan otras significaciones.

En el contexto local, se encuentra la investigación: *“Grupos focales de discusión: estrategia para la investigación sobre salud sexual con adolescentes con experiencia de vida en calle en Medellín, Colombia”*, realizada por Castro, D, Patiño, S, Gómez, N, Jalloh, C, John Wylie, Rojas, C, A. (2016). Esta investigación se centró en conocer las opiniones de los adolescentes sobre su sexualidad. Las estrategias y resultados dan cuenta de la orientación de la investigación por indagar sobre asuntos como métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual y embarazo. Encuentran que hay una desconfianza por el uso de métodos anticonceptivos, y la responsabilización a la mujer en el cuidado, asuntos que valen la pena profundizar y ampliar desde una mirada de la sexualidad más allá de la genitalidad. Es interesante extraer de la investigación el lenguaje cercano a los chicos y chicas, y no jerárquico, que ubica al otro en un lugar de saber, y produce la lectura en los otros de ser escuchados y un reconocimiento por su palabra, asuntos que valen la pena tenerse en cuenta en este proyecto. Además, vale la pena realizar no solo preguntas a los adolescentes, sino a los niños y niñas de primera infancia, que también han construido saberes en este campo.

Respecto a la investigación *“Derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes de la comunidad indígena San José del Ariporo Resguardo Indígena de Caño*

*Mochuelo - departamento de Casanare*”, realizada por Cisneros, R, A y Suárez, M, P. (2015), los niños, niñas y adolescentes indígenas que asisten a la institución educativa de la comunidad - del Resguardo de Caño Mochuelo, dan cuenta de tener una sexualidad delimitada a un orden biológico, y a condiciones de poder. Esto conlleva a que se generen dinámicas de relacionamiento entre los sujetos, determinadas por el sexo, el cual establece roles específicos que designan los comportamientos, funciones y formas de ser mujer; como aquellas que nacieron para la maternidad, la crianza y cumplir con sus obligaciones maritales, aunque no estén obligadas a contraer nupcias; y de ser hombre, como aquel que posee cualidades de fortaleza, toma de decisiones, poder y actividades que provean la economía. Además, es pertinente señalar que en la comunidad

(...) prevalece el interés superior de lo masculino, incluso sobre la niñez y la adolescencia, por lo que las voces de este sector poblacional tienden a mantenerse en silencio, aspecto que se relaciona directamente con los usos y costumbres de comunidad ya que no existe la adolescencia como periodo de transición, sino que se pasa de niño a hombre. (...). (Garrido, Audelina & Suárez Fonseca, 2016, p. 6)

Por ello, según las costumbres de la comunidad es común ver: intentos de abuso sexual entre adulto-niño, adolescente-niño y niño-niño; que los niños (varones) tomen licor: se presenten masturbaciones públicas y las niñas puedan ser tocadas cuando un varón así lo desee. Puesto que todo lo antes mencionado no presenta ningún daño psicológico o emocional en los sujetos de edades tempranas, de modo que, según la investigación, la etapa de la primera infancia no es relevante, tanto así, que los derechos de los niños y las niñas no son reconocidos, ocasionando que estos sean vulnerados, agrediendo su cuerpo, espacio, formación, identidad, intimidad, deseo sexual, entre otros aspectos. De ahí que no se reconozcan las etapas de la adolescencia y la infancia en dicha comunidad. Por supuesto, la

investigación recomienda realizar acciones que contribuyan al fortalecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas de la comunidad, que implican talleres tanto para los niños, como para los adultos. De ahí la importancia de generar investigaciones que pregunten a los niños y a las niñas por sus sentires frente a la sexualidad, para ayudar a desnaturalizar saberes y prácticas que pueden afectar construcciones éticas y conectadas con el lazo hacia la vida.

De otro lado, desde la investigación *“Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad”*, realizada por Bolívar, C. (2009), se reconocen como temas emergentes de diálogos con los niños los siguientes: enamoramiento y noviazgo, género y relaciones de género, identidad y orientación sexual, relaciones sexuales, matrimonio y embarazo, abuso y maltrato sexual. Dichas temáticas -afirma el autor- agrupan un conjunto de justificaciones morales frente a la sexualidad que se entienden desde la sumisión a los deberes impuestos por los adultos y a las prescripciones religiosas. Así, se señala que las justificaciones morales que construye el sujeto sobre la sexualidad se encuentran permeadas por la interacción con los agentes y con los contextos dentro de los que se desenvuelve, a saber, el familiar, el escolar y el social, y en esta línea se habla de la influencia que tiene el otro en la construcción que hacen niños y niñas de la sexualidad, al igual que la representación de la sexualidad como un mecanismo que posibilita el control y disciplinamiento de los sujetos, por cuanto establece lo que ha de considerarse normal, correcto o bueno moralmente hablando. Asuntos que, por supuesto, generan interrogantes en la lógica de si los niños y las niñas solo construyen significados frente a la sexualidad desde la sumisión y la influencia de los otros, o toman distancias en cuanto a lo que se oferta en este tema y construyen sus propias invenciones.

Una última investigación que se presenta en este planteamiento tiene que ver con lo “*¿Qué dicen los niños y las niñas sobre la sexualidad? Representaciones contemporáneas sobre la sexualidad en niños y niñas entre los 5 y los 9 años: en el caso de la Institución Educativa América, sección veinte de julio y la Fundación Jardín de Amor*”, realizada por Higueta, N, M, Martínez, L, F, Mosquera, E, Pérez, N, H y Vásquez, N. (2011). En ella los autores indagan las representaciones que construyen los niños en la época de la latencia y encuentran que la pregunta fundamental de este tiempo tiene que ver, más allá de una pregunta por la diferencia sexual anatómica, por lo que significa ser hombre y ser mujer, y en esta medida describen una serie de respuestas que elaboran los niños frente a su inquietud central, relacionada con el establecimiento de diferencias físicas, preferencias, roles y comportamientos propios de cada sexo, que pueden entenderse como el resultado de sus vivencias y, por tanto, de lo que perciben de su contexto social y cultural. Así pues, apuntan por una consideración de la sexualidad como una construcción que, a pesar de encontrarse influenciada por la relación que se establece con el otro y por el contexto histórico y cultural, se realiza desde el sujeto, reconociendo que es éste quien construye sus propias representaciones y sentidos sobre lo que significa la sexualidad, lo cual podría apoyar la idea de indagar en los niños sus propias construcciones, más allá de discursos y normativas establecidas. Además, se hace necesario inquirir en niños y niñas más pequeños que aún no estén tan permeados por las lógicas propias de la latencia, para comprender las elaboraciones y preguntas singulares de estos chicos en la contemporaneidad lo cual supone entender que dentro de las representaciones sociales también se ubican las subjetivas, es decir, aquellas elaboradas por cada sujeto de forma individual.

Con base en lo anterior, puede darse cuenta de la variedad de respuestas que crean los niños y niñas, y más aún, de las conclusiones a las que algunos autores llegan, en tanto varios

de ellos dan cuenta de construcciones de los niños y las niñas en clave de riesgo: no hay proyección de futuro, asumen prácticas adultas, excesos, prácticas delictivas, desconocimiento de sí mismo, falta de autoestima, abuso sexual hacia ellos, entre otros que, si bien pueden entenderse como factores propios de las condiciones subjetivas en las que el sujeto construye representaciones sobre la sexualidad, no permiten visibilizar las elaboraciones e invenciones que también hacen los niños frente a la oferta que reciben y a sus propias singularidades.

De esta manera se reconoce la existencia de cuatro vacíos principales, en primer lugar, “la sexualidad se vuelve objeto de estudio en el momento en que sus manifestaciones pueden convertirse en problemas sociales evidentes” (Durán y Rojas, 1994, p. 20); en segundo, estas investigaciones se centran en niños mayores como si las expresiones sexuales iniciaran de forma exclusiva en la adolescencia; en tercer lugar, son muy pocas las investigaciones que les preguntan directamente a los niños, por lo cual, en su mayoría, las investigaciones revisadas presentan conclusiones sobre la sexualidad infantil extraídas del mundo adulto, y para finalizar, la sexualidad infantil se asume desde un enfoque fisiológico, higiénico y preventivo.

Por ello, este proyecto pretende explorar las construcciones, en términos de representaciones sociales, que los niños realizan respecto a su sexualidad, más allá de los discursos que se han establecido en diferentes épocas para definirlos, delimitarlos y separarlos del mundo adulto. En esta medida, se pretende identificar las invenciones, juicios y elaboraciones que realizan los niños y las niñas desde su singularidad, pero analizados desde lo colectivo. Lo anterior, porque es relevante comprender la manera como ellos están pensando, entendiendo, nombrando y significando comportamientos que, para algunos adultos, representan un exceso en tanto rompen con las lógicas establecidas socialmente. Por

ello, esta investigación se encuentra cimentada sobre el interés por conocer lo que entienden los niños por “sexualidad” en términos de las representaciones tanto sociales como subjetivas que éstos construyen sobre la misma a través de la información que les brinda el medio que los rodea. Cabe señalar que la escogencia de la categoría “representaciones sociales”, será abordada con detenimiento en el desarrollo de la investigación, y presentada en un apartado posterior de este texto; apartado dentro del que se ultimaré por esclarecer que dentro de las representaciones sociales se anudan las singulares o subjetivas, lo cual explica por qué no todos los sujetos que comparten el mismo contexto piensan y actúan de la misma manera.

Así, retomando las preguntas que señalaba Freud como estructurales de la infancia, cabe analizar si aún tienen vigencia, y qué de lo que se ha señalado como propio de la sexualidad infantil aún tiene presencia, por lo cual se vuelven insistentes las preguntas por las inquietudes, curiosidades, erotismos, reflexiones, deducciones, representaciones y sentires que involucran lo personal de los niños, en una época donde parece claro, como señala Pavan (2017), que “las inconformidades, las incomodidades, preguntas y extrañamientos respecto de “quién soy” y “qué ven los otros de mí” aparecen ya en la más tierna infancia. Incluso antes del reconocimiento de la diferencia sexual anatómica” (p. 13). En definitiva, hay una construcción de saberes, prácticas y experiencias singulares que precisan ser escuchadas, no con el afán de crear otras fronteras entre niños y adultos, sino para comprender sus lógicas particulares y generar otro tipo de acompañamiento, acorde con sus interrogantes e invenciones.

Por lo tanto, el anterior panorama conduce al desarrollo de un proyecto investigativo centrado en la pregunta por:

*¿Qué representaciones sociales construyen los niños y las niñas del Centro educativo Caminito de la ciudad de Medellín sobre la sexualidad?*



## **2.3. Objetivos**

### **2.3.1 Objetivo General**

Analizar las representaciones sociales que construyen algunos niños y niñas del Centro Educativo Caminito de la ciudad de Medellín sobre la Sexualidad, para elaborar una reflexión pedagógica respecto a la educación sexual en el marco de la primera infancia.

### **2.3.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar las manifestaciones a través de las cuales los niños y las niñas se permiten expresar su sexualidad.
2. Describir y analizar las formas como los niños y las niñas representan la sexualidad.
3. Nombrar las transmisiones que los niños y las niñas reciben sobre sexualidad.
4. Realizar una reflexión pedagógica que permita pensar la Educación Sexual en el marco de la primera infancia.

## **2.4. Marco Teórico**

### **2.4.1. Representaciones sociales**

En 1961 Moscovici (citado por Araya, 2002), propuso el concepto de representación social. Este concepto ha evolucionado a un desarrollo de teoría que ha permeado las ciencias sociales. Como nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. También es una buena herramienta en la

sociología social porque explica los comportamientos de las personas más allá de lo particular, trasciende lo cultural y las estructuras sociales de poder y subordinación.

Entendiendo pues, según Jodelet 1984 (citado por Araya, 2002), que representar es hacer un equivalente. Por ejemplo, un objeto que se representa cuando está mediado por una figura. Con esta condición emerge la representación y el contenido correspondiente.

Las personas conocen la realidad que les rodea con explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Entendiendo con esto que son una síntesis y que, en consecuencia, hacen referencia a un tiempo específico de conocimiento sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Tal conocimiento se llama sentido común y según Reid, 1998 (citado por Araya, 2002), el sentido común es una forma de percibir, razonar y actuar. Siendo común porque está socialmente elaborado e incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que influyen en las formas de organización y comunicación, ya sea interindividual o grupales.

En definitiva, las representaciones sociales son un sistema de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, una normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

Por otro lado, Frigerio y Diker (2008) advierten que las representaciones Sociales se construyen históricamente y son una cantidad de operaciones que la sociedad clasifica y ejecuta, entre esas operaciones como: primero las categorías de clasificación como: mujer-hombre, blanco-negro, niño-adulto, pobre-rico; entre otros. Las cuales no son naturales, ni universales sino culturales, es decir que cambian de cultura en cultura e históricas que cambian con el tiempo.

Estas representaciones sociales para la mujer y los varones van más allá de las diferencias biológicas, las cuales están cargadas de contenido cultural compartido y se relacionan con cómo piensan, sienten, lo que desean, su forma de actuar y lo que le gusta a cada uno. Pero cada vez más las representaciones actúan sobre los efectos biológicos creando expectativa de cómo deben ser los cuerpos femeninos y masculinos o cómo debe vivirse la sexualidad, la maternidad/paternidad, etc. Lo mismo sucede con las representaciones acerca de la infancia, sus características y qué son independientes de su base biológica (edad, crecimiento corporal, desarrollo).

En segundo lugar, que las representaciones en el marco de un grupo social no son producidas de manera individual, sino compartiéramos nuestras expectativas acerca de lo que es esperable de ese otro y de uno mismo, se tendría que establecer en cada encuentro cotidiano las reglas de la más mínima comunicación incluso las del lenguaje. La internalización de las reglas y las representaciones compartidas hacen posible la reproducción cotidiana de la sociedad.

Y, por último, la producción de categorías que clasifican son producto de las luchas de poder en el mundo, con el fin de imponer un criterio de visión y división. Las representaciones no son de naturaleza universal, los sociólogos dirían que las representaciones sociales son el resultado de luchas simbólicas y tienen que ver con temas materiales y religiosos. Se dan entre distintos grupos donde cada uno quiere imponer su propio esquema o percepción es decir su modo de actuar sobre otros. En estas luchas de poder no sólo se juega una concepción de la sociedad sino un modelo de funcionamiento social. Una estrategia de dominación cultural que dice qué se puede y qué no se puede hacer, quiénes pueden hacerlo y quiénes no. Cómo se regulan las interacciones entre las personas las instituciones, qué permitimos querer, desear y hacer. Estas categorías de reglas de percepción

y acción a veces son una forma de reglas y prohibiciones de manera explícita y en su mayoría implícitas. Lo anterior tiene el efecto de reproducir lo que somos y hacemos y al ser implícita no tenemos conciencia de ellas, se hacen invisibles lo que dificulta reconocer su origen social.

No obstante, las representaciones también son individuales y subjetivas, y esto se debe a que los criterios de clasificación construidos por el mundo social son internalizados por los sujetos durante el proceso de socialización, convirtiéndose en esquemas de percepción, apreciación y acción propios que actúan subjetivamente.

Las representaciones internalizadas actúan de manera inconsciente, no explícita. En esa medida se permiten mostrar nuestras expectativas y representaciones sobre el otro. Siendo desde allí que los sujetos actúan, estando orientados por esas representaciones que son una especie de lente desde el que miramos el mundo social.

Las representaciones sociales que configuran todo el universo, es decir expectativas sobre otros y sobre nosotros mismos, no son simplemente un modo de concebir la realidad. Ahora bien, las representaciones sociales son productivas porque contribuyen a producir la realidad que representan.

Pero, ¿por qué estudiar las representaciones sociales? Porque permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. También porque nos aproximan a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales; permitiendo además entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente Abric (1994) citado por Araya (2002); otra razón es según Banchs (1991) citado por Araya (2002). Así, la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el

núcleo figurativo de una representación social alrededor de la cual se articulan creencias ideologizadas, constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social.

En esta medida, nuestro propósito es conocer esos lentes con los cuales los niños y las niñas miran la sexualidad, las cuales, por supuesto, son producto de las relaciones que establecen con los otros y con lo otro, como también las posiciones singulares que establecen, pues esto nos permitirá comprender sus construcciones singulares y sus maneras de acercarse al mundo.

#### **2.4.2. Infancia**

Se piensa en la categoría de infancia porque a los niños y niñas se les ha clasificado, pensado, conceptualizado de diferentes maneras a través del tiempo y las sociedades; por tanto, se hace necesario un acercamiento al concepto de infancia a partir de la cual se les ha pensado. Aunque si bien se habla de niños y niñas se hace necesario una categoría de infancia porque es a través de ella como se les ha definido, intervenido y es mediante esta categoría que se tiene para pensarlos.

Ahora bien, la infancia se ha constituido como el objeto central de diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología, la pediatría, entre otras, ya que se ha asumido como una de las etapas fundamentales de la vida del ser humano, como un periodo decisivo y significativo para el mismo. En esta medida, es una categoría social, histórica y cultural, en tanto obedece a las construcciones que se han hecho con el paso del tiempo desde las diferentes perspectivas, teniendo en cuenta un contexto y algunos imaginarios de acuerdo a un tiempo y una cultura que poco a poco ha ido cambiando y a su vez reconstruyendo un concepto muy amplio y significativo como lo ha sido el de “infancia”.

Como un primer momento histórico podemos nombrar a Philippe Aries (1975), quién es considerado un pionero de la historiografía de la infancia, y su tesis sobre la infancia se basaba en una época medieval, en la cual se veían bastante marcados rasgos de oscuridad e ignorancia, los niños no eran percibidos como una categoría específica, diferente, y pasaban de un periodo relativamente breve de estricta dependencia física, a ser socializados directamente en el mundo adulto a través del contacto con la comunidad. Es decir, en aquella época mencionada por dicho autor existían niños más no existía infancia como categoría.

La infancia hace su aparición en el siglo XVII, con autores como Rousseau (1712-1778), el cual mencionaba que el niño(a) es un ser inacabado que carece de razón para lograr la autonomía y que es el objeto a alcanzar. Son personas y no adultos en miniatura porque tienen sus propias necesidades e intereses. Para Rousseau (2005), la infancia tiene maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias, es decir que es un ser diferente. También habla de una educación gradual, desde su interés y no desde la estricta disciplina y donde el niño ha de permanecer en su naturaleza de niño(a). Así, consideraba en “el Emilio” que cada edad tenía su perfección idónea y que esa perfección y madurez se realizaban mediante el juego.

A partir del siglo XIX el Estado comienza a intervenir con un sistema llamado «la doctrina de la situación irregular» hay una fragmentación de la infancia, se concibe al niño y a la niña como objeto de intervención y tutela jurídica; el cual debe ser protegido por el Estado toda vez que se juzgue en “peligro material o moral”, donde a fin de protegerlos, los priva de la libertad. Cuando por diversas razones la familia no asegura ese desarrollo infantil, cuando la escuela reporta novedades en los ritmos de aprendizaje, es ahí donde se considerará que un niño o adolescente se encuentra en una «situación irregular». Desde el ámbito jurídico encontramos al llamado menor, entendiéndose como quien no ha alcanzado la mayoría de

edad para ejercer sus derechos y cuya denominación quedó asociada a “menor infractor abandonado” haciendo referencia a quienes quedan por fuera de infancia y adolescencia. Ser menor es un problema público, y además de ser pobres, desamparados, objetos de compasión y posibles delincuentes, son objeto de represión y control.

Por lo anterior entonces existen niños y menores, y el término menor es para los niños que se encontraban en situación irregular, para ellos se crea un sistema diferenciado como respuesta pública, al problema de los que por diversas razones quedaban fuera del sistema. Hay dos territorios diferentes en los que residen los niños. Para quienes van al médico, viven con la familia, y tienen ciertas pautas de crianza se reconoce una infancia. Y para los que no responden a esos parámetros y viven en situación irregular, minoridad. Un juez como buen padre, lo que hace es asumir la tutela, los niños y niñas ahora menores, son separados de sus padres y encerrados en reformatorios, o macro instituciones; sistema que surge como política pública focalizada, paralela al sistema educativo.

Pero surge un importante cambio del cual los niños y niñas pasan de ser “menor infractor abandonado” a ser un “sujeto de derechos” tal como lo explica la Ley 1098 de 2006, del código infancia y adolescencia, en el que se indica que es obligación de la familia y el Estado según el artículo 39 del numeral 6, promover al ejercicio de los derechos sexuales de manera responsable, colaborar con la escuela en el tema de la educación sexual y según el principio de corresponsabilidad, deben garantizar los derechos de los niños y niñas, además de prevenir, atender casos de violencia sexual cuando un niño o niña es abusado sexualmente, o maltrato y defender los derechos sexuales y reproductivos.

Cierto es que todos son niños, pero no todos transitan la misma infancia, aunque la edad permite identificar unas etapas de crecimiento a nivel corporal y psicológico, que podrían corresponderse con la niñez o la adolescencia, y aun cuando tratemos de considerar

exclusivamente la base biológica. La edad no constituye un indicador que pueda aplicarse de la misma manera en todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo tiempo y lugar. La infancia o la adolescencia variará en relación a la cultura de origen, las condiciones socioeconómicas de vida que, entre otras cosas, exigirán una incorporación más temprana o más tardía en la vida adulta y la época histórica (Frigerio y Diker, 2008).

Aparecen otras maneras de pensar la infancia, porque los niños y niñas se salen de las convenciones señaladas en estos discursos y porque la televisión, el internet, los dispositivos electrónicos, y el consumismo han permeado las infancias. En esta medida, afirma Diker (2009), que la novedad de la infancia parece haber cambiado, los niños y las niñas que se presentan en este tiempo parecen desbordar o salirse de las categorías definidas: familiares, educativas, judiciales, sanitarias y se presentan nuevos nombres en función de marcar aquello que se sale de la infancia moderna, como se mencionó en el apartado anterior. Otros autores sostienen que hay un debilitamiento y un desfundamiento de la infancia e, incluso, otros van más lejos al decir que asistimos a la desaparición de la infancia.

Como también señala Narodowski (2005), los medios y la tecnología están transformando las experiencias que tienen hoy los niños y las niñas. Están realizando su infancia con internet y toda una suerte de dispositivos, con los cuales acceden a información que en otro tiempo estaba reservada para los adultos, lo cual genera que las fronteras entre niños y adultos no sean tan claras. Por ello pueden conocer, sin mediación alguna, temas como la sexualidad adulta, y construyen toda una suerte de saberes, prácticas y experiencias singulares, que, como se mencionó en el apartado anterior, requieren ser conocidas, no con el afán de crear otras fronteras entre niños y adultos, sino para comprender sus lógicas particulares y generar otro tipo de acompañamiento, acorde con sus interrogantes e invenciones.



### **2.4.3. Sexualidad Infantil**

A través de la historia de la sexualidad en la infancia, podemos remontarnos a la época de los griegos, donde se observa que no había distinción entre la sexualidad de los adultos y los niños. Allí, se mezclaban los cuerpos, las relaciones entre adultos y menores eran menos reguladas y no existían conceptos usados desde la contemporaneidad, como la pederastia, para referirse a la práctica sexual entre adultos y niños, lo cual denota que no existía una diferenciación y que se legitimaban las prácticas sexuales entre estos.

Solo hasta el año de 1905, y desde el psicoanálisis clásico, Freud, habla de unas etapas; la primera es la etapa oral y tiene consigo tres rasgos propios de la sexualidad infantil, como su autoerotismo, es decir, que aún no está dirigida a otra persona, sino que se satisface con su propio cuerpo; que al nacer se apunta a una de las funciones más importantes para la vida: la alimentación; y que su meta o fin sexual le predomina su zona erógena que en este caso es la boca. La segunda etapa, está vinculada con las tres características anteriormente mencionadas, pero esta apunta al acto de defecación, y se independiza obteniendo una ganancia de placer; se constituye pues en una nueva zona erógena llamada etapa anal, en edades de 3 a 5 años. La tercera etapa es la genital o fálica: Etapa que se encuentra vinculada al interés del niño o niña hacia sus genitales o los del otro, sus diferencias y por temas de curiosidad y estimulación de dicha zona. Cuarta etapa, la latencia, que va aproximadamente desde los 6 años hasta el inicio de la pubertad, periodo en el que los orígenes de la sexualidad son reprimidos; quedan en un espacio psíquico lejos de la conciencia, lo inconsciente, y desde el cual las mociones sexuales influyen a lo largo de la vida. Allí también completa la construcción de los diques anímicos tales como: el asco, vergüenza y moral, y se ejecutan cada que emerge una moción sexual que había sido reprimida y comenzará a juzgarse como algo malo. Y como quinta y última etapa la genital, y la que llamó pre-genital porque los

genitales de los niños no desempeñan un papel principal como lo tendrán en la vida adulta, y aunque a su edad los genitales pueden constituir una zona erógena con privilegio, la meta sexual en la infancia tiene una característica; y es buscar la satisfacción por medio de la estimulación apropiada de la zona erógena elegida.

Algunos dispositivos privilegiados para la transmisión de lo propio de las culturas fueron la escuela y la familia. Con la historia de la infancia se concluye que estas instituciones crearon una serie de dispositivos que operaron en la lógica de permisos y prohibiciones, de manera tal que cuando entrara en la escuela ya los niños hubiesen matizado su carácter “perverso polimorfo”, para construir los lazos que la sociedad ha requerido.

En el contexto del mundo moderno, abordado en diferentes partes de este texto, se ha pensado que la forma de atender las manifestaciones sexuales de los niños, debía hacerse en la línea de reprimir o sofocar cualquiera de las formas de expresar su sexualidad. Con la idea que, si la “normalidad” sexual se alcanza con la vida adulta, dichas manifestaciones eran una desviación en relación a esa normalidad. Como se ha expresado, en la actualidad esa “normalidad” desafía a los adultos, pone en cuestión esa frase tan común de “eso no se hace” suprimiendo lo que no esté en la línea de esa “normalidad”. Y si hay algo que se debe resaltar es que han existido algunos acuerdos frente a cómo abordar la sexualidad de los niños, no obstante, hoy parece más difícil encontrar respuestas en común, por lo que se hace necesario escuchar en principio a los niños sobre lo que ellos piensan, construyen y experimentan en relación a su sexualidad.

Pero la cuestión aquí para atender a la emergencia de la sexualidad infantil son la escuela y la familia, las mismas que se privilegiaron para la transmisión de lo propio de las culturas y encargadas de los permisos y prohibiciones; donde no se privilegia la voz de los niños, para que pueda comunicar cómo construyen esas manifestaciones de sexualidad

infantil. No muy lejos y en aras de intentar darle fondo a la cuestión sobre el tema de la sexualidad infantil, es necesario mencionar una de las investigaciones más recientes realizada en Argentina con niños de 5 y 6 años y como lo estipula la Ley 26.150 de 2006, del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, es obligatorio brindar educación sexual integral a todos los educandos en los establecimientos educativos públicos, donde desde la década de 1980 la otra postura es la de los docentes en representación de la escuela pone resistencia y presenta acciones penales frente a las propuestas educativas hasta la actualidad. Quizá este problema no sólo se presente en este contexto, sino que sea la misma situación en muchas de las instituciones públicas de nuestro país. Por otro lado, la familia desconoce las confrontaciones y discusiones que se presentan en la escuela sobre brindar o no educación sexual infantil; la escuela entonces, es decir los maestros promueven al interior de su práctica diaria lo que consideran como educación sexual y desde este punto se estaría cumpliendo con lo que estipula la ley.

Pero qué hace la familia con la información o el contenido que reciben los niños por los diferentes medios; tales como comerciales que son exclusivas al público infantil, el cine infantil, los juguetes, los anuncios publicitarios, todo lo anterior que a su vez promueve diversas formas de identidad y orientación sexual.

Si bien, así la sexualidad infantil se encuentre establecida por etapas, desde este proyecto se considera que esta va más allá, por lo que se sostiene que la sexualidad humana es una fuerza que inicialmente es indeterminada, es decir una fuerza presente desde el comienzo de la vida humana y como cualidad en principio indeterminado; se va determinando con el encuentro con el otro, como también organizando con el otro cercano, ese representante de la cultura, también es fundamental para la constitución de la vida; pues esta no puede ser pensada como algo que puede o no tener el ser humano; sino que es una

condición de humanización desde el inicio de su vida. En esta medida, se piensa que es un medio para humanizar desde temprana edad; porque es altamente modelizable, diversificable de acuerdo con su medio cultural, los vínculos cercanos y sus prácticas en su moldeamiento y comienza con un proceso del organismo con la dupla en la cual el hambre da germen al contacto corporal, que da cierto placer y es fundamental el valor que toma la modelización de este encuentro que satisface el hambre y de acuerdo a como se dé, dará lugar a una condición de partida del ser humano que es la constitución misma del psiquismo. (Aguirre, Burkart Nöe, Fernández, Gaspari, & Haftel, 2008, p.22).

La sexualidad humana se va a ir consolidando durante toda la vida de los sujetos, y eso por ello, que desde los primeros años de vida la sexualidad se va a ir determinando de acuerdo al encuentro con el otro; por otra parte, puede decirse que la sexualidad es una construcción histórica-social que se refiere a los significantes y significados elaborados en un determinado contexto histórico que le posibilitan a los sujetos establecer una relación tanto con su propio cuerpo como con el de los demás, toda vez que compromete dimensiones anatómico-fisiológicas, psicológicas y culturales, entendidas desde un ejercicio que involucra lo corpóreo, lo emotivo-afectivo y lo intelectual-social.

Por lo anterior, queremos indagar cuáles son las representaciones que los niños y niñas construyen sobre la sexualidad, a fin de desnaturalizarla y comprender desde sus realidades y vivencias como ellos la expresan y la manifiestan en su cotidianidad.

### 3. METODOLOGÍA

El componente metodológico de esta investigación se orienta bajo el paradigma de investigación cualitativo, entendiéndose como aquel que permite entender las lógicas de la realidad de un determinado grupo o comunidad. En vista de ello, nos interesa comprender e interpretar la realidad y las representaciones que construyen los niños y las niñas de primera infancia sobre la sexualidad. Según Denzin y Lincoln (2005)

(...) la investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible (...) Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (p.4).

Desde este punto, pretendemos conocer la o las formas en que los niños y niñas del Centro Educativo Caminito representan, viven y expresan su sexualidad.

Dichas representaciones y manifestaciones serán tenidas en cuenta en el desarrollo de talleres reflexivos que proporcionarán espacios creativos para conocer las representaciones sociales y subjetivas que tienen los niños y niñas sobre dicho tema. Así, éstas serán registradas en instrumentos tales como las grabaciones de audio, fotografías, diarios pedagógicos, conversaciones y entrevistas, que les permitirán a las investigadoras describir las situaciones y los significados que los participantes le atribuyen a la sexualidad, desde los

vínculos interpersonales y su relación consigo mismo; como también sus hipótesis y dudas respecto al tema que nos ocupa.

Por tanto, el paradigma cualitativo es pertinente, puesto que el interés de dicha investigación social es ver al sujeto desenvolverse en su propio medio, expresando su propia realidad; se desea conocer las representaciones que los niños y las niñas de hoy construyen sobre su sexualidad. Es decir, se desea conocer los modos singulares en que ellos la piensan, la viven y la expresan, resaltando temáticas como: el cuerpo, el género, el límite, la autopercepción, el goce y el amor. Dado que, es de reconocer que hoy en día se denota una mayor extensión respecto a la información- esta no distingue edades- lo que ha generado cambios significativos en las prácticas cotidianas de los pequeños, pero además ha intervenido en las costumbres y conductas sociales e individuales de estos, llevándolos a nuevas dinámicas de socialización, de aprendizaje y de adaptación.

Además de lo antes mencionado, el paradigma da paso a que los hallazgos sean compartidos, tanto a la comunidad académica como a la comunidad objeto de estudio. En este caso, pretendemos que, con el informe, el panorama de la sexualidad en primera infancia sea visible desde la palabra de los actores involucrados y que el mundo adulto reconozca las lógicas que rompen (o no) con la concepción de la infancia de la modernidad, atribuyéndose a los niños y las niñas otras formas de concebir la sexualidad, de forma que sea posible acercarse desde sus singularidades e intereses y no desde la homogeneidad.

Ahora bien, la presente investigación será desarrollada desde un enfoque hermenéutico. Éste se caracteriza por ser una estructura de construcción de significados, por medio de la que los humanos se permiten construir representaciones desde las que dan sentido sus experiencias. Es así como la consideración de dicho enfoque fue consecuencia del objeto de estudio -las representaciones que los niños y niñas construyen respecto a su sexualidad-

por cuanto reconocemos dentro del enfoque la característica y, con ello la posibilidad de analizar aspectos de la realidad teniendo como base el contexto de los y las participantes, uniendo a éste las condiciones vitales, dentro de las que hacemos énfasis en aquellas que rompen con las lógicas y con el deber ser construido/establecido alrededor de los niños y niñas que transitan por la primera infancia y esto, específicamente, cuando de la construcción de representaciones sobre la sexualidad hablamos.

Así pues, según Ángel, (2011) en la hermenéutica como método de investigación hay algunas tradiciones metodológicas, y el hecho de que las investigaciones sean consideradas cualitativas o cuantitativas se debe más al tipo de datos que son recogidos, que a las herramientas utilizadas en el proceso de la recolección de los datos, a su forma de organización y al tipo de análisis que se realiza. Es decir que las variadas tradiciones metodológicas, aunque no tienen el mismo nivel de criterio disciplinar ni tienen el mismo fundamento filosófico son convenientes en la medida que permiten la clasificación por la conveniencia didáctica y por tradición disciplinar. Entre esas tradiciones metodológicas encontramos: El estudio de caso, la teoría fundamentada, la fenomenología, la etnografía, la investigación acción participativa IAP (*Manual Internacional de Investigación Acción*), la cartografía social y las narrativas.

Lo anterior para indicar que de las tradiciones metodológicas la que más suscitó interés para nuestro trabajo investigativo tiene que ver con la metodología narrativa, la cual indica Ángel, (2011), conserva la posibilidad de asumir las narrativas como método o como objeto de investigación, mediante algunas herramientas como la entrevista en profundidad, los grupos focales y la observación directa; implementadas con la intención de llegar a lo que realmente nos convoca, es decir, las representaciones sobre la sexualidad que construyen los niños y niñas del Centro Educativo Caminito.

En esta mirada la narrativa es la forma de la memoria de un grupo, siendo a su vez la manera de administrar el tiempo, haciendo énfasis en que la mirada al pasado tiene sentido para explicar el presente y proyectarse hacia el futuro, lo que construye el tiempo histórico sobre el pasar del tiempo cotidiano. Es decir que los relatos son auto comprensión que obra en la vida y están integrados en el proceso de vivir. Hacen parte tanto del guión como de la película y como tal son susceptibles de ser interpretados.

De tal suerte, comprendiendo que las narrativas son parte de la cultura, y citando a Ángel (2011), reconocemos que “El trabajo hermenéutico que aborda los relatos, por tanto, es una actuación histórica, es política y simbólica y es influjo vivo por más que se pretenda una imposible objetividad o un impensable distanciamiento del objeto” (p.32). Es así porque la memoria no es singular entre los integrantes de un grupo, sino que opera en la construcción de un *nosotros* que permite ubicarse frente a *otros* que no son como ese *nosotros*. Por estas razones, la memoria no se recupera como si se tratara de resolver una amnesia, sino que permite identificarse como grupo, la cual se llama según Ángel, (2011) citando a Augé (1998), “*memoria–identidad*”. Lo cual, indudablemente, nos posibilita conocer de forma cercana el objeto de estudio y conseguir con ello resultados o hallazgos que resulten más legítimos, además de aportar aprendizajes significativos para nuestro quehacer docente.

Finalmente, como principal estrategia para la recolección de información se emplearon los talleres reflexivos, seis en total, buscándose con ello dar cuenta de las percepciones y apropiaciones que los niños y niñas tienen respecto a la sexualidad más allá del deber ser fijado a partir de discursos hegemónicos, esto es considerando las representaciones que estos han construido desde su subjetividad, sin llegar a desconocer - claro está- la influencia que dichos discursos han podido tener en sus construcciones.



Al finalizar los talleres se procedió a preguntarles de manera libre a los niños y las niñas qué entendían por sexualidad, de lo cual resultaron múltiples representaciones sobre la misma dentro de las que éstos consideraban asuntos como: belleza, adulto, noviazgo, discurso religioso y capitalista, sexo, identidad, entre otros. Además, por medio de la ejecución de unas entrevistas semiestructuradas a algunos de los participantes, a la directora del grupo y la rectora del centro educativo, se realizó la caracterización del lugar, conociéndose a través de ella las dinámicas en relación con la educación sexual -infantil- que implementa la institución.

### **3.1. Contexto y participantes**

La investigación inicialmente se llevaría a cabo en dos instituciones: la Fundación Jardín de Amor y el Centro Educativo Caminito, con el fin de generar un contraste entre la información obtenida en ambos contextos. Sin embargo, por inconvenientes con la organización y las dinámicas de la primera institución, no fue posible continuar con el objetivo trazado. Así pues, la investigación se llevó a cabo en el Centro Educativo Caminito, el cual tiene su localización en la ciudad de Medellín -un municipio colombiano, capital del departamento de Antioquia, situado en el centro del Valle de Aburrá ubicado en la cordillera central y atravesado por el río Medellín-, en la comuna 16, Belén, en el barrio Belén Los Alpes, zona sur-occidente de la capital antioqueña.-, cuya misión es “ (...) formar estudiantes con alta autoestima basadas en el valor del respeto hacia sí mismo, hacia la diferencia, la diversidad de los seres de la naturaleza y el medio que la circunda” (Manual de convivencia Centro Educativo Caminito, 2019, p.9). Es pertinente mencionar que en la institución como tal no presenta una asignatura que aborde la temática de sexualidad. No obstante, han abordado temas relacionados con la sexualidad a través de los macro proyectos, los cuales

son orientados desde el sentir del ser humano; en donde resaltan la importancia de las relaciones y el trato con el otro.

La investigación se desarrolló con 21 niños y niñas del grupo transición que pertenecen a un contexto donde los adultos tienen una presencia notoria. Los criterios de selección de esta población obedecen a que son niños y niñas que se encuentran transitando por la primera infancia (5-6 años), en tanto interesa conocer cuáles son las representaciones que ellos construyen sobre la sexualidad por el hecho de ser ésta un tema aún desvinculado de la infancia.

Por otro lado, previo a la realización de los talleres reflexivos fue necesario realizar algunos encuentros con la rectora del Centro Educativo con el fin de esclarecer los propósitos de la investigación como también algunos aspectos a tener en cuenta. Dentro de los que se dejó claro que: se entregaría a los padres y madres de familia de los niños y niñas con los que se desarrollarían los talleres reflexivos un consentimiento informado a través del que dichos agentes permitieran (o no) la participación de sus hijos o hijas en los mismos; asimismo, se entregaría un asentimiento (físico) a los niños y niñas por medio del cual éstos aceptarían (o no), de forma voluntaria su participación en los talleres; durante todo el desarrollo de la investigación se mantendrá en anonimato los participantes involucrados; y al finalizar la investigación se compartirá con la institución los hallazgos o resultados obtenidos.

### **3.2. Trabajo de campo**

**Fase uno:** Durante la fase uno se inició la exploración. Esta comprendió, la escritura inicial del proyecto; selección de la institución para el trabajo de campo; elaboración del consentimiento informado; construcción de instrumentos para la recolección de la

información (diseño de talleres) y para finalizar se presenta el anteproyecto a un lector experto.

**Fase dos:** en esta segunda fase, se realizó el primer acercamiento al grupo de niños y niñas para la realización de la lectura del contexto; implementación de talleres reflexivos con los tópicos generales, además, se desarrolló la construcción de las categorías emergentes a partir de la información obtenida en los talleres, así como la lectura de las categorías emergentes a partir de los conceptos convocados por ellas.

**Fase tres:** En esta última fase de profundización se abarcó el análisis y escritura de los capítulos según las categorías halladas; para ello, se delegó a cada una de las investigadoras uno de los capítulos - representaciones sobre la sexualidad que construyen los niños y niñas, reflexiones sobre las manifestaciones sexuales de los niños y las niñas, ... - además se elaboró la construcción de un capítulo que dé cuenta de las reflexiones pedagógicas derivadas de este proceso de investigación y por último la organización y sustentación del informe final.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de producción y registro de datos**

#### **3.3.1. Talleres reflexivos**

Los talleres como instrumento en las investigaciones sociales permiten al campo pedagógico la recolección, el análisis y la creación de conocimiento por medio de “(...) la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimiento, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (Cuervo & López, 2005, p. 27); es decir, por medio del trabajo colectivo, característica que comprende el taller como un dispositivo de palabra en el que se consigue la construcción colectiva de conocimientos, planteamientos, propuestas, entre otros,

alrededor de un tema subjetivo, todo esto a través de diversos haceres como el hacer ver, hablar, recordar y analizar que se entretujan para procurar hacer visible lo invisible. En este sentido, los talleres reflexivos se realizaron con 21 niños y niñas del Centro Educativo Caminito de la ciudad de Medellín, durante dos meses, teniendo éstos una intensidad horaria semanal de tres horas.

De otro lado, estos talleres estaban comprendidos por tres momentos: el primero corresponde al *sentir*, en él los niños y las niñas, por medio de actividades iniciales diversas, se conectan con el tema a trabajar; el segundo es el de *comprender*, en éste los sujetos, por medio de diversas técnicas, dan a conocer sus pensamientos, acciones y perspectivas frente a un hecho o tema en cuestión; y por último, está el momento de *concluir*, en el que los participantes dan a conocer aquello que extrajeron de la actividad central, esto es sus construcciones o deconstrucciones sobre el tema abordado. Trabajándose para tal fin temas como:

- 1. La autopercepción:** corresponde a la imagen corporal y a aquellos sentimientos y pensamientos que tiene un sujeto sobre sí mismo que se van construyendo a lo largo de su vida y en consonancia con las interacciones que éste tiene consigo mismo y con los demás en los contextos sociales en que se desarrolla.

Para su abordaje se consideraron los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo te ves?, ¿Qué sientes cuando te ves?, ¿Te gusta lo que ves? y ¿por qué? ¿Qué te gusta de ti? y ¿por qué?, ¿Qué no te gusta de ti? y ¿por qué?, ¿Te gustaría quitarte (cambiarte) algo de cuerpo? y ¿por qué?, ¿Le agregarías algo a tu cuerpo? y ¿por qué?

2. **El género:** construcción social que edifica la identidad sexual del sujeto a través de los estereotipos o roles asignados culturalmente a su sexo, estos son: los prototipos ideales de ser hombre y ser mujer, vistos desde distinciones de tipo físico, biológico, económico, político, social, psicológico y cultural.

Se trabajó a través de las siguientes preguntas:

¿Qué es un hombre?, ¿Qué es una mujer?, ¿Qué hace un hombre?, ¿Qué hace una mujer?, ¿hay profesiones solo para mujeres o solo para hombres? si, no y ¿por qué? ¿Qué quieres ser cuando grande?, ¿Por qué te gustaría desempeñar dicho rol?, ¿Para qué? Por otra parte, se hace conveniente problematizar la pregunta *¿Qué quieres ser cuando seas grande?*, por cuanto ésta considera el *ser* como una posibilidad -únicamente- de la vida adulta, al igual que presenta una cierta disposición o “deber ser”, desde los adultos hacia los niños y niñas en cuanto a lo que se -supone- se debe ser-hacer en la vida adulta: desempeñarse en un rol productivo que permita la evolución social en términos económicos (industriales).

3. **El cuerpo:** dimensión simbólica que comprende el conjunto de partes que conforman la estructura u organismo humano.

Esta se trabajó desde los sentidos (oído, vista, olfato, gusto y tacto) y desde la capacidad que éstos comportan para percibir estímulos físicos en relación con el lenguaje (oral, escrito o gráfico), para conocer los gustos de los niños y niñas.

- 4. El amor:** sentimiento y reacción emocional que responde a un conjunto de estímulos aprendidos producto de la interacción del sujeto con su medio y que se caracteriza por la afinidad, la pasión y el deseo tanto emocional (romántico-filial) como sexual entre seres.

Las preguntas orientadoras para el taller fueron: ¿Qué es el amor?, ¿Cómo se siente el amor?, ¿Por qué se siente amor?, ¿Por quién se siente amor?, ¿El amor se demuestra?, ¿Cómo?, ¿A quién?

Igualmente se consideró el empleo de una herramienta literaria: un cuento que presentaba el amor de una pareja homosexual y que permitió ver las reacciones -producto de las representaciones construidas- que los niños y niñas tuvieron frente a la temática abordada.

- 5. El límite:** restricción de carácter social, físico, psicológico, entre otros que se impone con intención de controlar ciertos comportamientos sociales que se consideran inapropiados en contraste con un deber ser establecido socialmente que determina las dinámicas de un colectivo o sociedad.

Este se trabajó desde la construcción literaria y se orientó desde la premisa de un mundo sin adultos, lo que permitió evidenciar las ideas que los niños y niñas tenían sobre el quehacer infantil y adulto.

- 6. El goce:** satisfacción del estímulo o pulsión que se genera o no desde un Otro y que se manifiesta a través del cuerpo.

Las dinámicas que rigieron el taller reflexivo fueron la interpretación, desde la lectura de imágenes, y la creación artística de un personaje con cualidades fantásticas.

La consideración de las temáticas previamente descritas se debió al reconocimiento de las mismas como aspectos constitutivos más que de la sexualidad infantil, de la sexualidad humana. Y, en razón de ello, como componentes indispensables para reconocer las representaciones que los niños y niñas han construido sobre la sexualidad; como también para identificar de dónde provienen éstas y cuáles son las formas en que se permiten manifestarlas.

### **3.3.2. Observación**

La observación es un proceso abierto en el que el investigador se acerca a la realidad social del grupo a investigar. Así mismo, “El propósito de la observación en una investigación cualitativa es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio, que sea tan clara y precisa como sea posible” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 191). En este sentido, a partir de la información recolectada de esta observación se podrá analizar el contexto de los niños y las niñas del Centro Educativo Caminito desde distintos puntos de vista. Lo cual permitirá sacar conclusiones de manera objetiva y proponer intervenciones acertadas y coherentes que den lugar a extraer las lógicas de los actores desde su realidad, a través de diversas técnicas interactivas que posibiliten conocer las representaciones que construyen sobre la sexualidad desde sus propias voces.

En este caso se trabajará con la observación directa, puesto que, directamente se observará el objeto de estudio, dado que nos interesa conocer de primera mano los fenómenos

y conductas que presentan los niños y las niñas de primera infancia de dicha institución respecto a su sexualidad. Para ello se observará sus comportamientos, acciones, actitudes al momento de realizar los talleres reflexivos propuestos, como también la relación con sus pares, la relación consigo mismo y la relación con su entorno, para conocer así los estímulos que estos les generan. Cabe señalar que dicho instrumento tendrá cabida durante todo el trabajo de campo y que la recolección de los datos que éste nos aporte se hará por medio de audios, fotografías, diarios pedagógicos, grabaciones, entre otros instrumentos.

### **3.3.3. Diario pedagógico**

El diario a lo largo de la historia se ha utilizado según el significado que se le dé y el contexto en el cual se desarrolla, ya sea para informar, contar historias, reflexionar, entre otras. Pero, el diario pedagógico como herramienta o instrumento metodológico, se reconoce como una forma de sistematización de la práctica, a través de la que se consigue recolectar datos extraídos del contexto en el que se desenvuelve el objeto de estudio en el que se enfoca la investigación. Por tanto, en la propuesta de investigación se emplea para documentar las prácticas pedagógicas. En la presente investigación, el diario pedagógico será empleado como un instrumento fundamental para la organización, análisis, registro y presentación de los productos que se obtengan con el desarrollo de las fases que componen el trabajo de campo. De esta manera, no solo ofrece información precisa de lo que ha ocurrido, es decir, la descripción de un paso a paso de las acciones desarrolladas, sino que también incluye un aspecto de suma importancia que es la reflexión y el análisis de datos; esta se hace respecto a lo que produjo la práctica como tal y es apoyada en referentes conceptuales que ayuden a argumentar de manera crítica aquello que suscitó la experiencia, además permite que se dé un cambio en el ejercicio investigativo si así se requiere.



El instrumento o formato a implementar fue el siguiente:

- **Primer momento:** las investigadoras -de manera individual- procedemos a describir los hechos, dichos, relatos y construcciones que aparecen en escena durante la jornada lo más fielmente posible, es decir, en este apartado se describe el paso a paso de lo acontecido, de aquello que hizo ruido durante el desarrollo del taller reflexivo, sin llegar a levantar juicios. Por otro lado, y como un agregado a este primer momento, empleamos la bitácora con el propósito de presentar un compilado de las producciones realizadas por los niños y las niñas durante la ejecución de los talleres reflexivos, de forma que éstas se puedan analizar y comparar, con el fin de buscar patrones e interconexiones y extraer conclusiones de las mismas.
- **Segundo momento:** las investigadoras -de forma grupal- confrontamos la información plasmada en el primer momento, reconociendo qué nos arroja ésta frente a nuestra pregunta de investigación. Es decir, éste es un momento de confrontación de las primeras sospechas y de las hipótesis formuladas, de la formulación de nuevos interrogantes y de la adición de nuevos elementos antes no considerados en el objeto.

#### **3.3.4. Técnicas interactivas**

Entendidas como un conjunto de procedimientos y herramientas que aportan a la recolección, validación y análisis de la información, las técnicas interactivas permiten, dentro del ejercicio investigativo, desarrollar prácticas sociales intencionadas en función de favorecer el encuentro con el otro y, desde él, construir conocimiento de forma colectiva, concibiendo así a los sujetos como constructores de conocimiento y de la realidad social de la que son parte. En este sentido, la presente investigación retoma algunas técnicas interactivas de tipo descriptivo, histórico-narrativo, analítico y expresivo como estrategias

que posibilitan la construcción de conocimiento alrededor del tema y/o objeto de estudio de la investigación.

De esta manera, dentro de las primeras -descriptivas- entendidas éstas como aquellas que por medio de diversos lenguajes artísticos permiten que las personas expresen el mundo tal y como lo experimentan, perciben y comprenden, se emplearán las siluetas, el juicio, la cartografía. Por el lado de las segundas -histórico-narrativas- tomadas como aquellas que persiguen los ambientes de memoria colectiva en los que hechos o acontecimientos pasados cobran vida en el presente e inciden en el futuro, haremos uso de las narrativas, vistas éstas como una forma de expresión que posibilita construir textos, conformando un escrito que bien puede ser literario o informativo en el que se tejen ideas por medio de la interacción de diversos elementos (marco, narrador, secuencia narrativa, discurso, participantes y rasgos lingüísticos); y el foto-lenguaje. En cuanto a las del tercer tipo -analíticas- entendidas como aquellas que permiten a los sujetos reflexionar sobre problemas sociales y de la vida misma, emplearemos el juicio. Finalmente, las -expresivas-, contempladas como aquellas que, valiéndose de manifestaciones orales, gestuales, escritas, musicales, etc. hacen posible que los sujetos manifiesten sus sentimientos y pensamientos, nos valimos de algunas señaladas previamente como son el juicio.

### **3.4. Plan de análisis de datos**

Para el análisis y verificación de datos se realizará una lectura individual sobre los hechos descritos en los diarios pedagógicos, en las narrativas y entrevistas, desde la que se consiga extraer algunos emergentes que nos permitan hacer un análisis más detallado de la información en correspondencia con el objeto de estudio, considerando a su vez que cada emergente reúne o conforma una categoría -presente en los discursos de los y las

participantes- que alberga unos conceptos desde los que se nos permitirá entrar a responder de forma más clara y acertada la pregunta de investigación, en tanto se estará analizando las representaciones sociales y subjetivas de los y las participantes con relación a la sexualidad.

Adicional a lo anterior se realizará el análisis hermenéutico de cada una de las categorías extraídas de los instrumentos de producción y registro de datos, identificándose así aquellas que dan cuenta de aspectos a considerar ya sea por su repetición o por su condición de irregulares dentro del proceso investigativo y que tienen un lugar relevante dentro de la construcción de los hallazgos. De igual forma se hará una aproximación teórica a los conceptos que se desprenden de cada categoría, con intención de esclarecer cada una y de construir desde ellos y desde su análisis los textos por medio de los que se permita dar cuenta de las representaciones sobre la sexualidad que construyen los niños y niñas.

## **4. RESULTADOS**

Como mencionamos en el apartado anterior, con el análisis de datos emergieron tres categorías centrales. Cada una de las autoras establecimos una reflexión a partir de allí, intentando establecer conexiones entre las voces de los niños, sus representaciones, y nuestras maneras singulares de ver el mundo. Por tanto, los apartados que vienen a continuación se desarrollan a nombre singular de cada una de sus escritoras.

### **4.1. Representaciones sociales y subjetivas sobre la sexualidad que construyen los niños y niñas**

**Carolina Sosa Ruiz**

#### **4.1.1. Introducción**

En el presente capítulo abordo las representaciones tanto sociales como subjetivas que los niños y niñas han construido sobre la sexualidad, realizando para ello inicialmente una breve clarificación del término ‘representaciones’ que nos dé una base para pensar e identificar con mayor precisión las mismas; y de la infancia como periodo de construcción. Para realizar de forma posterior a esto un tejido entre nuestras voces y las de los niños y niñas.

La intención es pues, traer y analizar algunas respuestas que ellos y ellas nos brindaron con relación al tema, de forma que nos sea posible ir descubriendo no sólo las

construcciones en términos de posibles definiciones que éstos hayan hecho, sino y también aquellos sentimientos, emociones, imaginarios, entre otros que dicho concepto consiguió evocar y/o movilizar en ellos y ellas; y que nos abren paso para entender más ampliamente aquello que sobre la sexualidad éstos han construido.

De esta manera, y con el propósito de proponer algunas reflexiones sobre las representaciones identificadas, enunciaremos las siguientes cuestiones: en un primer apartado haremos mención de aquello que posiblemente suscita en los niños y niñas tocar el tema de la sexualidad, comprendiendo desde allí las formas en las que ellos y ellas perciben este asunto.

En un segundo apartado expondremos y analizaremos una representación de la sexualidad como la enseñanza netamente teórica -por parte del maestro y hacia los niños y niñas- de las partes del cuerpo.

Posterior a esto, en un tercer apartado hablaremos sobre aquella representación que han construido niños y niñas de la sexualidad por medio de la que se permiten reconocer ésta como un tema que debe mantenerse en el ocultamiento.

En un cuarto apartado haremos alusión a la reproducción y puesta en tensión de discursos religiosos sobre la sexualidad que hacen los niños y niñas; cuestión ésta desde la cual daremos cuenta de lo que denominamos la “autorización” de los niños y niñas frente a la sexualidad, entendida ésta como una suerte de atrevimiento por parte de éstos en relación con la vivencia de la sexualidad.

Seguidamente, en un quinto apartado presentaremos aquellas hipótesis y/o teorías que los niños y niñas construyen sobre el medio a través del cual nos permitimos vivir la sexualidad: el cuerpo. Entrando a considerar las diferencias que éstos encuentran y establecen entre hombres y mujeres en el aspecto anatómico y en otros que derivan de éste.

En un sexto apartado hablaremos sobre el noviazgo como un aspecto fuertemente considerado por los niños y niñas y en esa medida, como una relación primaria que ellos estiman se encuentra atravesada por la sexualidad.

Para ir cerrando, en un séptimo apartado haremos mención de una representación de la sexualidad construida sobre fundamentos biológicos, es decir, desde la consideración de ésta como un asunto que alude directamente al contacto con el otro y a la genitalidad (sexo).

Finalmente, en un octavo apartado elaboraremos algunas conclusiones desde las que sea posible evidenciar aquellas representaciones que sobre la sexualidad tienen los niños y niñas, entre otros aspectos sumados o producto del análisis de éstas que le posibiliten al lector continuar la discusión y la reflexión sobre el tema en cuestión.

#### **4.1.2. Una base para pensar las representaciones sociales y subjetivas de los niños y niñas sobre la sexualidad**

Cuando hablamos de ‘representaciones’ estamos haciendo alusión a aquellas ideas u opiniones sobre algo que se forman en la mente de un individuo y que, por ende, comprenden construcciones tanto individuales como colectivas -siendo las primeras generalmente apoyadas en las segundas- que justifican la o las maneras de entender, comprender, percibir, etc. un aspecto específico, en este caso la sexualidad. Fundamento éste desde el que es posible resolver que son las representaciones los presupuestos que rebosan de significado nuestras experiencias. Y un mecanismo que permite conocer la forma de pensar de un sujeto; como también la influencia que tiene dicho esquema de pensamiento en el actuar del mismo.

En esta medida, es claro que todos a lo largo de toda nuestra vida construimos cantidad de representaciones sobre el conglomerado de aspectos que conforman nuestra realidad. Toda vez que son éstas las que nos permiten ir configurando una imagen del mundo

y, en ese sentido, unas formas de ser y estar en el mismo. Asunto que debe llevarnos a advertir la infancia como una etapa trascendental en dicho proceso, es decir, a considerar que los niños y niñas no están exentos de tal proceso de construcción.

La infancia como un periodo de vida decisivo en el desarrollo (motor, cognitivo, socio-afectivo, lingüístico, entre otros) del ser humano se constituye en un importante periodo de construcción, por cuanto sus efectos influyen de forma considerable en la conducta y desempeño posterior del sujeto. Motivo por el que se hace necesario reconocer desde ella las construcciones, en términos de representaciones que hacen los niños y niñas sobre aquellos aspectos que configuran su realidad, a saber, que éstas, como las experiencias que incidieron en la construcción de las mismas, se convertirán en el posible fundamento de su futura forma de concebir y experimentar la existencia y, en este caso particular, la sexualidad.

#### **4.1.3. La sexualidad, un tema que da pena**

Como ya hemos indicado, los seres humanos, producto de las múltiples experiencias que vivimos, nos permitimos ir configurando unas formas particulares de ver, entender, percibir... en fin, de concebir el mundo. Formas que indiscutiblemente se traducen en la causa de nuestras actitudes (presentes y posiblemente futuras) frente a los diversos aspectos que conforman nuestra realidad, y desde las que nos permitiremos preguntar cómo niños y niñas están concibiendo la sexualidad, centrándonos en esta ocasión en aquello que suscita en ellos la sola enunciación del tema, es decir, en sus respuestas inmediatas a la pregunta ¿qué es la sexualidad? Una de las cuales es la siguiente:

Investigadoras: si nosotras les decimos la palabra “sexualidad” ¿ustedes qué nos dirían?

Niños: ¡nooo! jajaja

Investigadoras: ¿qué pasó?, ¿por qué se ríen?... ¿qué es “sexualidad”?

Niño: jajaja no, yo no sé.

Niña: jajaja, yo tampoco.

Investigadoras: ¿Entonces por qué se ríen?, cuando uno no conoce algo uno no se ríe ni nada.

Niño: pero nos da pena igual. Nos reímos y nos da pena.

Investigadoras: y ¿por qué les da pena es palabra?

Niña: ¡porque sí! (E1,2019, pp.9)

El diálogo anterior nos permite evidenciar, incluso inferir que los niños y niñas conciben la sexualidad como un tema además de vergonzoso e incómodo, como un tema que se entiende cómico de alguna forma. Sin embargo, queda la pregunta ¿por qué pena?, ¿pena de qué?, ¿cómo entienden los niños y niñas la pena?

Investigadoras: ¿pena?, ¿sí?, ¿y por qué pena?, ¿qué sientes?, ¿cómo así que pena?, ¿qué es eso?, ¿uno qué siente cuando le da pena?

Niña: ¿usted no sabe qué es pena?

Investigadoras: no, cuéntame.

Niña: significa cuando a uno no le...

Niño: ahh, ya sé qué es cuando le da pena. Cuando a uno lo miran y se hace así (agacha la cabeza) (E1, 2019, pp. 7-8)

Teniendo claro aquel concepto o idea que los niños y niñas tienen sobre tal sentimiento fue que pudimos corroborar que para ellos hablar de sexualidad implica -de forma genérica- expresar una pena disfrazada a través de la risa. Siendo dicho sentimiento de pena, además de expresamente comunicado (“pero nos da pena igual”), gesticulado, no solo como nos lo dijeron en la anterior respuesta (agachando la cabeza), sino y también por medio de sonrojos, necesidad de cubrirse la cara con las manos, e incluso de evadir el tema.

Investigadoras: ... ¿qué es la sexualidad?

Niña: no sé.

Investigadoras: ¿y Samu tampoco sabe?

Niño: no.

Investigadoras: ¿ninguno sabe? ¿y por qué se está riendo? ay, mirala como se ríe. Ayy no nos quiere contar, ¡si ve! Si yo les pregunto ¿qué es sexualidad, ¿ustedes qué me responden?

Niña: nada, porque no sabemos qué es.

Investigadoras: ¿y Samu? ayy, Samu sí sabe y no nos quiere contar. (E3, 2019, p.1)



En esta media se consigue apreciar la sexualidad, desde la perspectiva de los niños y niñas, como un tema que, no profundizando aún en lo que para ellos implica éste, su sola mención significa despertar un profundo sentimiento de pena, esto es, una notoria incomodidad en quien se siente inducido a comunicar lo que sobre éste a construido.

Y la verdad, esta respuesta, dentro la que se puede ir avistando las posibles representaciones que sobre la sexualidad han construido niños y niñas, representaciones desde las que posiblemente se ubica la sexualidad como un tema que ha de ser eludido, evitado, obviado, etc.; nos remite quizás a la consideración de la sexualidad, socialmente hablando, como un asunto que resulta ser uno de los elementos de control más influyentes. A saber, que como afirma Noemí Casquet, periodista española especializada en sexualidad y viajes, “si las personas no hablan sobre sexo o sienten vergüenza por ello, no podrán hacer fuerza para cambiar lo establecido”, lo cual resulta ser una clara manipulación y una estrategia mediante la cual el sistema se permite transmitir un “deber ser” en relación a la manera como se espera seamos y actuemos las personas.

Teniendo claro, no obstante, que desde el presente trabajo entendemos la sexualidad como una dimensión que opta por ser integral, lo cual, por obvias razones no la limita al sexo o a la genitalidad. Pero reconociendo también que, si hablar de sexualidad está implicando para los niños y niñas manifestar pena, en una suerte de hipótesis diremos que es posible que ellos estén construyendo representaciones sobre la misma que precisamente la permiten entender circunscrita al sexo.

Así pues, luego de haber conocido aquello que suscita en los niños y niñas hablar de sexualidad, permitámonos ahora sí hacer un recorrido por aquellas representaciones que sobre la sexualidad éstos han construido.

#### **4.1.4. Conociendo las partes de mi cuerpo vivo mi sexualidad**

Investigadoras: ¿qué es la sexualidad?

Niña: creo yo que es que nos enseñan las partes del cuerpo. (E3, 2019, p.1)

No podemos negar que la sexualidad para poder ser expresada y/o vivida requiere fundamentalmente del cuerpo, en tanto nos valemos del mismo para poder establecer lazos o relaciones con nosotros mismos y con los demás. Lo cual, como lo expresa la pequeña en su respuesta, demanda el conocimiento del mismo en términos anatómicos; es claro que no podemos ser ignorantes de la propia piel que nos constituye físicamente. No obstante ¿será que la sexualidad se limita a la enseñanza -o en la postura del estudiante- al aprendizaje teórico de las partes del cuerpo?

Frente a esto es indispensable tener presente que la sexualidad, además de comprender el conocimiento anatómico del cuerpo, comprende algunas construcciones y prácticas que tienen una estrecha relación con la construcción de la propia identidad que hace cada sujeto en relación con la cultura a la cual pertenece, como también con las relaciones interpersonales, lo cual, aunque sigue demandando del cuerpo lo hace ahora, disciplinariamente hablando, no sólo en términos biológicos, sino también en términos psicológicos y socioculturales, es decir, desde la configuración de una relación dialéctica del tipo: cuerpo-mente-sociedad/cultura.

Lo anterior desde el reconocimiento de la sexualidad como una dimensión humana que se vive y se expresa mediante nuestros pensamientos, creencias, valores, actitudes, fantasías... abarcando así las identidades y roles de género, el erotismo, el sexo, la intimidad, la vivencia del placer, la orientación socio-afectiva y la reproducción. Aspectos que, claramente, dependen de nuestro sistema de pensamiento, el cual empieza a forjarse desde la infancia a través de las diversas experiencias, por no decir etapas [recordando aquí a Freud]

que vive el/la niño(a) durante su proceso de desarrollo. Y que nos permiten dejar claro que la sexualidad, además de comprender aquella representación expresada por la pequeña que se refiere a ésta en términos físicos, comprende la relación que establecemos con nosotros mismos y con los demás, entendiendo con esto que la sexualidad la expresamos y la vivimos constantemente, es decir, en nuestra cotidianidad. Motivo por el que podemos afirmar que, al reconocernos como seres sociales, inevitablemente también lo estamos haciendo como seres sexuales.

La sexualidad permea y mueve nuestra vida. De una forma que nos permite advertir que ésta no se concentra únicamente en una parte de nuestro cuerpo o en el conocimiento anatómico de éste. La sexualidad está y la vivimos con todo nuestro cuerpo. De esta manera entendemos que no tenemos sexualidad, sino que somos seres sexuados y que limitarnos a únicamente conocer nuestro cuerpo desde la diferenciación de cada una de sus partes no implica una vivencia íntegra de la sexualidad. Idea desde la que no se pretende negar que la vivencia de la sexualidad implica el conocimiento del cuerpo en términos teóricos, pero desde la que se quiere señalar que dicho conocimiento no precisa quedarse vacío, es decir, en la retención mecánica. La sexualidad no abandona el saber, pero éste debe ser práctico. Una práctica que puede ser desarrollada tanto individual como colectivamente, a saber, como ya se mencionó con antelación, que la sexualidad implica no sólo las relaciones que sostenemos con los demás, sino y principalmente aquella que sostenemos con nosotros mismos.

Así, queda claro que una representación de la sexualidad edificada sobre fundamentos biológicos -como la que nos presenta la pequeña en su respuesta-, implica la reducción de ésta a una de sus 3 dimensiones (biológica, psicológica, socio-cultural). Asunto que debería llevarnos a cuestionar por qué niños y niñas están construyendo representaciones sobre la sexualidad desde una perspectiva que puede entenderse reduccionista.

Sobre esto podríamos decir que la construcción por parte de los niños y niñas de dichas representaciones sobre la sexualidad tiene su origen en la presentación de ésta a la infancia -desde los agentes educativos- precisamente como ello, como un discurso netamente biológico (desde el que se opta además por regular y/o controlar las relaciones que se sostienen tanto con el propio cuerpo como con el de los demás). Sin embargo, hemos de destacar el hecho de que la construcción de representaciones como ésta por parte de los niños y niñas sobre la sexualidad no supone necesariamente un distanciamiento de la misma de la infancia, sino que supone de alguna manera el reconocimiento de que ésta última, al igual que las demás, es una etapa vital del ser humano caracterizada por una vivencia, aunque diferente, de la sexualidad, siendo ésta -en este caso- el conocimiento y posible exploración de las diversas partes del cuerpo.

#### **4.1.5. La sexualidad como una suerte de ocultamiento**

Parte de las rutinas de los niños y niñas en la actualidad se encuentran constituidas por un conjunto de actividades, en especial aquellas que se desarrollan por medio de dispositivos tecnológicos: ver la televisión, juegos en línea, ver redes sociales, entre otras, que de diversas formas consiguen despertar en ellos profunda curiosidad, duda, asombro, turbación, inquietud, sospecha etc. sobre variados temas, dentro de los que resaltaremos, la sexualidad tiene un lugar privilegiado. Sin embargo, es bien sabido que en muchas ocasiones tales actividades tienden a ser supervisadas, incluso reprendidas por el adulto; así esto no sea en su desarrollo inmediato, sino en sus productos o consecuencias, es decir, en la actitud que el niño o niña asume de forma posterior a la recepción de la información o a la vivencia de la experiencia. Lo cual termina por promover en ellos la construcción de representaciones

sobre dichos temas fundamentadas en el temor y en una posible coacción, es decir, en el evitamiento de los mismos, por lo menos cuando el adulto se encuentra presente.

Investigadoras: ¿qué es la sexualidad?

Niña: ehh, Germán le dice la “danza de la fertilidad”, él dice eso.

Investigadoras: ¿la “danza de la fertilidad?”, ¿y qué es eso?

Niña: no sé, pero no le digan a nadie.

Investigadores: ¿no le podemos decir a nadie?, ¿y por qué?

Niña: porque me dan correa.

Investigadoras: ¿te dan correa?, ¿y por qué te van a dar correa?

Niña: porque sí. (E1, 2019, p.11)

Asunto que, hemos de aclarar, crea entre el niño(a) y el adulto un clima de desconfianza, miedo y represión, haciéndole más difícil a este primero el proceso de poner en palabras aquello que sobre la sexualidad ha construido, lo que representa una limitación en términos de la relación que el niño o niña establece con la realidad y una castración a la expresión de sus deseos que puede llegar incluso a afectar su futura representación y vivencia de la sexualidad, reconociendo con ello lo que Ochoa y Pérez, (1997) afirman sobre el tema: "lo que el niño encuentra negado por la actitud del adulto es la posibilidad de pensar sobre la sexualidad" (p.3).

Producto de esto es que encontramos que aún hoy los niños y niñas están construyendo representaciones sobre la sexualidad fundamentadas en el miedo, esto es, representaciones que ubican la sexualidad como un tema inadecuado que comprende, principalmente acciones (en términos corporales), que únicamente pueden realizar y comunicar los adultos, pues como nos deja ver esta pequeña en su respuesta, así los niños y niñas adquieran y construyan conocimiento sobre la sexualidad, el ocultamiento del mismo frente a los adultos se convierte en una generalidad, como también lo podemos notar en la siguiente respuesta

Niña: una vez mi mamá y mi papá se encerraron y dijo...jajaja

Investigadores: una vez tu mamá y tu papá se encerraron y ¿qué?  
 Niña: le dijo “hágale, hágale”  
 Investigadoras: ¿” ¿hágale, hágale”? ¿hágale qué?  
 Niña: no sé, pero me estaba diciendo que iban a hacer mi cumpleaños. La profe está escuchando.  
 Investigadoras; ¿y qué tiene que ver que la profe escuche?  
 Niña: llama a nuestros papás. (E1, 2019, pp. 9-10)

Como es posible apreciar, la niña en su respuesta demuestra cierto conocimiento de la sexualidad. O por lo menos de su dimensión biológica. Y podemos decir esto en tanto en la respuesta predomina un tono marcado por la picardía. Es claro que, si la pequeña no tuviera conocimiento de la sexualidad, por lo menos físicamente hablando (la sexualidad como un asunto de sexo), no hubiese podido interpretar de forma jocosa las palabras de sus padres (“hágale, hágale”) y, en esa medida, expresar una gran preocupación porque su maestra no se enterara de lo que ella nos estaba compartiendo.

En este sentido, es penoso reconocer que para conseguir conocer las representaciones, ideas, conocimientos, incluso creencias y experiencias que los niños y niñas han construido frente al tema de la sexualidad es necesario a su vez cuestionarse acerca de la imagen que éstos han construido del adulto. Efecto que evidencia una imagen de éste último como aquel que establece la norma; como aquel que determina lo que los niños y niñas deben o no saber, en este caso sobre la sexualidad; incluso como aquel que (si consideramos la primera respuesta) puede llegar a emplear la violencia como una forma de proceder ante la consideración del tema por parte de los niños y niñas.

Lo que nos confirma nuevamente que la formación de representaciones por parte de niños y niñas cimentadas sobre el miedo y la necesidad de ocultamiento se debe en gran medida a una suerte de jerarquización presente entre ellos y el adulto, es decir, a la consideración -por parte del niño o niña- del adulto como un agente superior al que se le debe

obedecer, como también a la transmisión -por parte de éstos y hacia los niños y niñas- de la sexualidad como un asunto que, por lo menos en la infancia, no debe ser considerado y mucho menos comentado. Cuestión ésta que da pauta para polemizar por qué el ser humano debe abstenerse de conocer, experimentar y comunicar aquello que es la mayor fuente de su placer, y para acentuar la necesidad de que el adulto se cuide de asignar a la infancia sus propios deseos o construcciones sobre la sexualidad. Asunto desde el cual no se está tratando de promover en ningún momento el desentendimiento por parte del adulto, sino de reconocer la influencia que éste tiene en las construcciones que hace el niño o niña.

De otro lado, también es posible encontrarnos con representaciones y vivencias de la sexualidad por parte de los niños y niñas que muestran una representación y/o postura del adulto completamente opuesta a la anterior. Representaciones y vivencias que nos permiten evidenciar una imagen del adulto no en este caso como quien inhibe la vivencia de la sexualidad en la infancia, sino y como aquel que apoya y legitima el goce.

Niña: miramos niñas que están en la casita haciendo el sexo. Iuuu.

Investigadoras: ¿y qué es el sexo?

Niña: no, espere. Y ¿sabe qué? Ella le cuenta eso a la mamá y la mamá -la niña aplaude-

Investigadoras: ¿cómo así, ¿quién le cuenta a quién? y ¿quién aplaude?

Niña: o sea, ella le cuenta a la mamá y la mamá le aplaude. -la niña aplaude-

Niña: le aplaude y le dice: ¡bravo! (E2, 2019, p.11).

#### **4.1.6. Reproducción y tensión de discursos religiosos sobre la sexualidad**

Se hace bastante común que niños y niñas, guiados por los diversos agentes presentes en su contexto y por las experiencias que viven producto de la interacción con éstos, construyan representaciones sobre diversos aspectos propios de su realidad que apunten a la reproducción de ciertos discursos o que, por el contrario, consigan poner éstos en tensión,

saliéndose un poco de las lógicas ubicadas posiblemente como herencias familiares o sociales.

De esta forma nos encontramos con representaciones sobre la sexualidad -construidas por los niños y niñas- claramente fundamentadas sobre diversas transmisiones que han sido construidas por el colectivo, dentro de las que resaltan aquellas propias del discurso religioso. Discurso que como podremos observar en la siguiente respuesta, consiguen influenciar notoriamente aquellas formas de entender, comprender, percibir etc. que van formando los niños y niñas en este caso sobre la sexualidad.

Investigadoras: ¿y qué es eso de casarse?, ¿qué pasa cuando uno se casa y queda en embarazo?, ¿por qué es?, pues, yo no entiendo. O sea, ¿yo me caso y ahí mismo tengo un hijo?

Niña: a ver yo le digo algo. Yo sé qué es casarse.

Investigadoras: ¿y qué es?

Niño: darse un beso.

Niña: ¡eavemaría, eavemaría!, sin pecado concebido, ¡mamá! Vea, esta era la mujer y este era el novio, miren, se casan en la misa y el padre les dice que ya se pueden dar el beso, o sea, el padre los casa (E1, 2019, p.11)

De forma bastante evidente, la anterior respuesta nos presenta una representación de la sexualidad que supone la reproducción de un discurso religioso. Discurso desde el que se transmite -quizás- una imagen de la sexualidad como algo "malo" y que puede entenderse como un acto de pecado. Imagen ésta que indiscutiblemente provoca el establecimiento de miedo y culpa; sentimientos que conllevan a la represión, es decir, a considerar la expresión y vivencia de la sexualidad como algo inadecuado, incluso a considerar indispensable el establecimiento y realización de rituales que podrían advertirse como un medio para solventar la falta en la que con esto se estaría incurriendo.

Rituales desde los que a su vez se está instaurando en el sujeto la idea de que las relaciones afectivas deben caracterizarse por una prolongación temporal definida, es decir, por una duración que únicamente se puede ver interrumpida por la muerte, como también



que la sexualidad, vista desde su componente físico (genitalidad/reproducción), sólo puede tener lugar con una pareja (monogamia-heterosexualidad), con intención de conformar una familia y, adicional a esto, exclusivamente después de recibir la bendición divina.

Investigadoras: y ¿uno para qué se casa?

Niña: pues para tener hijos (E1, 2019, p.1)

Creencias que debemos aclarar, no se encontraron tan fuertemente reforzadas en los niños y niñas, en la medida en que éstos consideran el conflicto como un aspecto propio de las relaciones.

Investigadoras: ¿uno es feliz cuando tiene novio?

Niño: pues a veces.

Investigadoras: ¿a veces?! ¿no siempre? y ¿por qué no?

Niño: porque a veces pueden pelear. (E1, 2019, pp. 2-3)

Aspecto éste que -según los niños y niñas- de verse incrementado conduce a la separación y con esto al establecimiento de una nueva relación. Lo cual permite contemplar de forma paralela a la anterior representación, una representación que consigue poner en tensión dicho discurso.

Investigadoras: ¿casarse?, y ¿qué es casarse?

Niña: ehh, para mí es...estar juntos para siempre, pero a veces uno no está para siempre cuando después de casarse.

Investigadoras: ¿entonces qué pasa ahí?

Niño: se separan.

Niña: o después de casarse nunca separarse (E3, 2019, p.6)

No obstante, es preciso considerar que en torno a la transmisión/imposición de dicho discurso es igualmente probable que niños y niñas construyan representaciones sobre la sexualidad que los conduzcan a presentar actitudes que se reconozcan opuesta a las exigencias de éste, es decir, a optar por una vivencia "desenfrenada" de la sexualidad. Si la sexualidad se continúa asumiendo como un tabú, como un tema que demanda restricción o como una cuestión física y reducida al sexo, para la cual se deben tener en cuenta los

planteamientos que hacen y/o establecen ciertos dogmas, es muy posible que se desarrolle en el sujeto el deseo de -precisamente- romper con éstos, al contemplarlos como patrones, claramente limitantes, desde los que se estipulan edades y formas “adecuadas” de vivir y expresar la sexualidad que no le permiten responder a las demandas propias de su proceso de desarrollo.

Así pues, puede ocurrir que los niños y niñas construyan representaciones sobre la sexualidad desde las que busquen "rebelarse" contra el sistema; y que los conduzcan a confundir ésta con, por ejemplo, tener relaciones sexuales a edades tempranas, revisar contenido pornográfico, tener numerosas parejas sexuales posiblemente sin medir las consecuencias que esto trae (donde también cabe la prostitución), entre otras, lo cual entenderemos como una suerte de “autorización” establecida por parte de los niños y niñas y hacia sí mismos en relación con la vivencia de la sexualidad, siendo ésta el resultado de una posible coartación por parte incluso del sistema que el niño o niña intenta solventar y/o transgredir mediante el desarrollo de acciones de este tipo o, por el contrario, desde la coacción por miedo a no exponerse a las consecuencias que éstas pueden suponer. Entendiendo con esto que "no es la prohibición lo que se opone al deseo, sino que hay deseo porque hay prohibición" (Ochoa y Pérez, 1997; p.3).

Investigadoras: entonces ¿ustedes han visto a Sofía hacer el amor?

Niña: sí, y también a Antonella.

Niña: Antonella tiene como 5.

Niña: 7 años.

Investigadora: ¿Antonella 7 y Sofía 10?

Niña: si

Investigadoras: bueno, ustedes las han visto hacer el amor ¿y qué hacen?

Niñas: si.

Niña: miramos niñas que están en la casita haciendo el sexo. Iuuu (E2, 2019, p.11)

Asimismo, la construcción de representaciones sobre la sexualidad fundamentadas sobre discursos religiosos, trae consigo la asimilación de modelos y/o pautas que dominan la mentalidad y, desde ella, el actuar de los sujetos, acción desde la que se suscita la normalización de determinadas formas de vivir y expresar la sexualidad y se ubica otras como anormales, originándose con ello un juicio tanto hacia sí mismo como hacía los demás que provoca frustración, vergüenza, temor, entre otros sentimientos en el sujeto que lo llevan a reconocerse o a reconocer al otro -quizás- como alguien que “no encaja”, tras identificar que sus preferencias, deseos, etc. no concuerdan con aquellas abjetivadas como “normales” y/o “adecuadas”, así él/ella lo considere simplemente como otra alternativa. Postura desde la que es posible entrar a cuestionar aquello que los niños y niñas consideran como “normal” o “adecuado”, o por el contrario como “anormal” o “inadecuado” en relación con las prácticas sexuales que estiman deben darse entre hombres y mujeres.

Investigadoras: ¿tú puedes hacer el amor con una mujer?

Niña: ¡con un hombre!

Investigadoras: ¿Solo con un hombre? y ¿por qué?

Niña: normal.

Investigadoras: ¿entonces con una mujer no es normal?

Niña: ah, no.

Investigadoras: y ¿Por qué es raro?

Niña: ¿por qué es raro? porque mujer con mujer no es bueno.

Niña: porque no tienen hijos. -riendo-. A cambio, la mujer y la mujer tienen hijos y si-  
tienen dos hijos forman cuatro (E2, 2019, p.4)

No obstante, consigue notarse que niños y niñas no presentan rechazo, en términos de género, sobre la forma en que se establecen las relaciones de pareja, es decir, no lanzan juicios hacia las relaciones homosexuales. Ellos y ellas más bien, consideran dicho tipo de relaciones como algo “no bueno” en la medida en que a través de ellas no consigue tener lugar la reproducción. Siendo evidente además cierta confusión sobre determinadas condiciones anatómicas que son necesarias para que ésta se pueda dar, en tanto se considera

que una pareja homosexual conformada por mujeres si puede tener hijos, lo cual quizás nos podría llevar a reconocer cierta idea instaurada en ellos y ellas sobre que es la mujer quien engendra los hijos.

#### **4.1.7. Ser hombre y ser mujer desde los ojos de la infancia**

Desde la infancia empezamos a explorar nuestro cuerpo y a evidenciar, a través de las relaciones que sostenemos y de las experiencias que vivimos con el otro que el cuerpo de éste difiere y se iguala al de nosotros en muchos aspectos. Producto de lo cual empezamos a cuestionarnos sobre múltiples asuntos referidos a la corporalidad: ¿por qué las niñas tienen vagina?, ¿por qué los niños tienen pene?, ¿cómo nacen los bebés?, ¿cómo se embarazan las mujeres?, ¿por qué los hombres no se embarazan?, ¿por qué las mujeres deben cubrir su torso y los hombres no?

Conseguir responder estos interrogantes se traduce pues en un descubrimiento que puede entenderse fundamental para nuestro proceso de desarrollo en tanto nos permite ir construyendo numerosas hipótesis sobre aquello que significa y/o implica ser hombre o ser mujer, es decir, sobre lo que "se supone" deben hacer o se espera hagan unos y otros (aspecto que abordaremos más adelante), sobre la forma en que "se supone" deben darse las relaciones entre individuos en consideración de su sexo (masculino-femenino) y/o género (hombre-mujer), como también sobre la forma en que "se supone" deben ser-verse unos y otros; dándonos la posibilidad de iniciar un proceso de autorreconocimiento desde el que poco a poco nos reconozcamos como uno u otro (hombre o mujer).

Investigadoras: ¿y es que los hombres no se pueden poner aretes?

Niñas: jajajaja

Investigadora: ¿no? yo conozco varios hombres que utilizan aretes. ¿y las mujeres tienen que tener?

Niña: sí.

Investigadoras: ¿por qué tienen que tener aretas?

Niña: porque o sino les dicen hombres.

Investigadoras: yo no tengo y a mí no me dicen hombre.

Niña: porque usted se las tapa.

Niña: porque usted tiene el cabello largo y tiene tetas (E2, 2019, p. 13)

De esta manera y como se consigue apreciar en el anterior diálogo, los niños y niñas se permiten construir hipótesis sobre el cuerpo haciendo énfasis en características físicas/anatómicas que a sus ojos se ubican como aspectos importantes que permiten determinar si un individuo es hombre o mujer, siendo esto por ejemplo el uso de aretes en las mujeres -lo cual puede entenderse además como una práctica social- y la necesidad de prominencia en los senos de la mujer, como también de cabello largo. Llegando además a considerar que el cuerpo se permite cambiar con el paso de los años, haciéndonos lucir de forma diferente cada vez e indicando si somos “grandes” (adultos) o no.

Investigadoras: ¿una mujer grande es quien tiene senos?

Niñas: si.

Investigadoras: ah, ¿entonces yo no estoy grande?

Niñas: no.

Niña: tiene 17.

Investigadoras: ¿y por qué sabemos que la profe Caro es grande?

Niña: porque tiene las tetas, aunque chupadas, pero si tiene. (E2, 2019, p.14)

De esta forma entendemos que dicho proceso de configuración y confirmación de hipótesis sobre el cuerpo se constituye en una de las fases primordiales dentro de la vivencia de la sexualidad en la infancia, por cuanto es desde ella que niños y niñas se permiten ir configurando una percepción tanto de sí mismos como del otro. Logro éste que les permite confirmar que es el cuerpo el medio a través del que nos permitimos vivir la sexualidad y, por ende, un elemento que no podemos obviar.

Sin embargo, y como ya hemos visto con antelación, es posible que dichas hipótesis se encuentren influenciadas y por ende cimentadas sobre discursos y prácticas sociales que

buscan transmitirnos un “deber ser” sobre la relación que debemos establecer con nuestro cuerpo y con el cuerpo de los demás; mediante el que consiguen no solo hacernos entender la sexualidad de una forma determinada, sino y también hacernos pensar y comportarnos -en relación con ella- de la forma en que éstos quieren que lo hagamos, haciéndonos incluso ignorar que “todas las personas “incorporamos” un cierto modo singular de funcionamiento” y que, en esa medida, el ser humano es un ser constituido desde la diversidad (Guzmán y Toboso, 2009, p.80).

Y es que, es precisamente teniendo esto presente que se hace tan importante reconocer y analizar aquellas construcciones que los niños y niñas han hecho alrededor de ese elemento primordial dentro de sexualidad: el cuerpo. Puesto que tales construcciones nos dan una base para conocer aquello que niños y niñas piensan sobre el ser hombre y el ser mujer y para, de alguna forma, conseguir justificar su forma de ver al otro y de relacionarse con él.

Así pues, pudimos contemplar que dichas construcciones indiscutiblemente responden a las preguntas: ¿qué es una mujer?, ¿qué es un hombre?, ¿qué hace (o debería) hacer una mujer?, ¿qué hace (o debería) hacer un hombre? Preguntas a las que los niños y niñas les proporcionaron las siguientes respuestas.

Investigadoras: ¿qué es un hombre?

Niños: una persona, un papá, un niño que nace crece, se reproduce y muere.

Investigadoras: ¿qué es una mujer?

Niños: una persona, una mamá, una niña que nace, crece, se reproduce y muere (DP3, 2019, pp. 2-3-4,15-16, 31-32-33-34)

Como es posible notar, las respuestas otorgadas a estas dos primeras preguntas coincidieron completamente, lo que denota una igualdad en la representación que los niños y niñas tienen de lo que es o implica ser un hombre y/o ser una mujer. Pudiéndose entender con ello de forma preliminar que los niños y niñas no encuentran distinciones importantes

entre ser hombre y ser mujer (claramente obviando aquellas características físicas de las que hablamos previamente). Lo cual permite ver una representación, centrándonos en el “qué” de la pregunta, que entra a relacionar el ser hombre o ser mujer con el ejercicio de un rol.

En esa medida, ser hombre o ser mujer, desde la perspectiva de los niños y niñas implica ser “una persona”, un papá o una mamá -respectivamente- y un niño o niña -respectivamente- que nace, crece, se reproduce y muere; percepción ésta que claramente se encuentra apoyada sobre fundamentos biológicos, esto es sobre el ciclo vital específicamente. Y respuestas desde las que se hace posible inferir que para los niños y niñas ser hombre y ser mujer tiene una directa relación con el cuidado y la reproducción. A saber, que como personas debemos, en algún momento de nuestro ciclo vital, ser o cumplir el rol de padres. Estableciéndose, no obstante, una clara distinción entre hombres y mujeres en función del papel que cada uno desempeña en la concepción de los hijos.

Investigadoras: ¿uno cómo se embaraza pues?, cuéntenos, porque nos están diciendo que uno tiene novio y ya se embaraza.

Niña: cuando se casa, cuando se casa.

Investigadoras: ¿cuándo se casa? entonces ¿si Susana y Ángelo se casan quedan embarazados?

Niños: solo Susana.

Investigadoras: ¿Y por qué solo Susana?

Niña: porque es una mujer.

Investigadoras: ¿una mujer?, ¿y qué pasa con las mujeres?, ¿y los hombres no se pueden embarazar?

Niños: obvio que no. (E1, 2019, p.5)

Por otra parte, las respuestas a las siguientes dos preguntas, esto es, a aquellas que cuestionan las acciones que desarrollan o deberían desarrollar un hombre y una mujer, los niños y niñas de alguna forma coincidieron en algunos aspectos.

Investigadoras: ¿qué hace un hombre?

Niños: trabajar, hacer ejercicio, montar moto, gruñones y peliones, dormir, bañarse.

Investigadoras: ¿qué hace una mujer?

Niños: cocinar, ayuda en la casa, ir al SPA, maquillarse, se bañan y se visten, las mujeres hacen lo que quieran (DP3, 2019, pp.2-3-4,15-16,31-32-33-34).

Como es posible advertir, los niños y niñas convergen en afirmar que los hombres tienden a encargarse de oficios que denotan fuerza, rudeza y que requieren un esfuerzo físico (“hacer ejercicio”, “montar moto”, “gruñones y peliones”), pero también a realizar acciones que pueden entenderse como cotidianas (“bañarse”, “dormir”), lo cual presenta una representación del hombre principalmente como un sujeto fuerte que quizás se ubica superior a la mujer (por lo menos en términos de capacidades físicas).

De otro lado, según los niños y niñas, las mujeres desarrollan actividades que las ubican como sujetos que deben preocuparse por su apariencia (“ir al SPA”, “maquillarse”, “se bañan y se visten”), pero que además deben estar dentro del hogar haciéndose cargo de la preparación de los alimentos (“cocinar”) o ayudando en general con la manutención de éste. No obstante, también estuvo presente la respuesta “las mujeres hacen lo que quieren”, respuesta que rompe con aquellos esquemas que determinan la forma en la que debe ser o lo que debe hacer una mujer, y presenta una percepción de ésta como un ser libre que tiene la facultad de decidir por sí misma lo que desea hacer-ser.

Asimismo, dichas respuestas pueden tomarse desde la dualidad existente entre lo público y lo privado, por cuanto no nos es ajeno que se han establecido ciertos discursos que ubican a la mujer dentro del espacio privado (el hogar) y al hombre en el espacio público, entendiendo que éste es el encargado y el sujeto más “propicio” para los trabajos que tienen lugar fuera de casa.

Así pues, es factible reconocer que niños y niñas durante su proceso de desarrollo se permiten ir construyendo representaciones e hipótesis sobre lo que implica o significa ser hombre o ser mujer que tienden por establecer diferencias entre uno y otro principalmente desde lo corporal, es decir, desde cómo debe verse su cuerpo (reconociendo que el cuerpo de



los adultos es diferente al de los niños y niñas), como también desde las funciones que deben desarrollar con él. Funciones que en los hombres se encuentran caracterizadas por el empleo de la fuerza y en las mujeres por el cuidado de la apariencia y del hogar. Resaltando además que ambos se reconocen como personas y, específicamente, como niños y niñas que cumplen un ciclo vital dentro del cual se estipula que en algún momento de sus vidas deben asumir el rol de padres.

#### **4.1.8. Noviazgo y sexualidad**

El ser humano, en tanto que ser social, configura sus formas de vida a través de las relaciones que se permite establecer con los demás, pudiendo ser éstas de tipo primario (relaciones generadas desde el amor, el afecto o el aprecio, por ejemplo, las relaciones familiares, amorosas o de amistad) o secundario (relaciones determinadas por la conveniencia o la utilidad, por ejemplo, la relación maestro-estudiante), (Raffino, 2020).

El noviazgo, como un tipo de relación amorosa -más allá de la amistad- por la cual dos personas establecen una asociación íntima con posible intención de matrimonio. Y a través de la que se busca cumplir determinados objetivos: tener estabilidad sentimental, experimentar el amor, conformar una familia, entre otros que se encuentran determinados y/o influenciados en gran medida por el contexto y la cultura dentro de la que ésta se erija, se entiende como el tipo de relación primaria más común o de mayor presencia en nuestras sociedades, a saber que es generalmente a través de ella que los seres humanos nos permitimos establecer vínculos que han servido de base para la reproducción y, a través de ella, para la conservación de nuestra especie.

Teniendo esto presente y reconociendo la escuela como uno de los principales espacios donde tiene lugar la socialización, y desde ésta los vínculos o relaciones recíprocas,

es factible determinar que los niños y niñas, movidos en primera instancia por su deseo de conocer, experimentar y crear una representación de la realidad, se permiten establecer vínculos afectivos que se ubican más allá de la amistad, es decir, relaciones que podemos entender como de noviazgo, las cuales pueden ser pasajeras o un poco más intensas y duraderas.

Niña: uyy tutuy, este tiene novia.

Investigadoras: ayy ¿y quién es?

Niños: ¡Susana!

Investigadoras: y ¿hace cuánto son novios?

Niño: hace años. (E1, 2019, p.1)

Vínculos o relaciones que como afirma María Eugenia Pérez, trabajadora social de la Universidad Externado de Colombia, con énfasis en salud mental, forman parte del proceso neuro-afectivo y sexual del niño; proceso en el que el cerebro de éste se prepara para aprender los rituales y patrones de relacionamiento entre los dos sexos, y en el que se empieza a consolidar lo que conocemos como “identidad de género”. Siendo ésta también un proceso mediante el que niños y niñas viven diversas experiencias caracterizadas por la cercanía con el otro; experiencias desde las que se permiten construir representaciones sobre lo que ellos consideran es o “debe” ser el noviazgo, como también sobre la o las formas en que éste “debe” originarse, sus finalidades, entre otros aspectos, pues es claro que, como dicen Ochoa y Pérez (1997), “con explicaciones o sin ellas el niño recurrirá a sus propias teorías” (p.4).

Así, por ejemplo, nos encontramos con que una de las representaciones que en gran parte los niños y niñas han construido sobre el noviazgo es la que se puede contemplar en la siguiente respuesta:

Investigadoras: ... ¿por qué saben que son novios?, ¿cómo así?, cuéntame eso de “novios”  
¿qué hace un novio?

Niño: un novio significa que se casan. (E1, 2019, p.1)

Una representación desde la que el noviazgo consigue entenderse como el acto de contraer matrimonio y desde la que se apunta a la reproducción de discursos religiosos sobre la sexualidad (asunto que ya tratamos en un apartado anterior). Reproducción en el sentido de que, si bien dentro del noviazgo podemos incluir el matrimonio como una posibilidad, la respuesta brindada por este pequeño no ubica dicho sacramento de la misma manera. Para él el noviazgo se limita al matrimonio, representación ésta que establece una directa relación entre noviazgo y matrimonio y por ende vincula éste de forma notoria con la religión. Esto en cuanto a lo que niños y niñas conciben es el noviazgo.

Desde otras respuestas y haciendo énfasis ahora en cómo consideran los niños y niñas que debe originarse una relación del noviazgo, se consigue notar una afinidad en el hecho de señalar que para que una relación de noviazgo pueda establecerse deben tener lugar un conjunto de acciones a modo de pasos, siendo éstos los siguientes:

Niña: la primera forma es tomándose fotos, vistiéndose...

Investigadoras: Juani, síguenos contando los pasos. Uno se toma la foto...

Niño: la segunda parte es enamorarse.

Investigadoras: y ¿cuando uno se enamora qué pasa?

Niño: se casa.

Niña: antes de casarse tiene que hacer algo posible para que sean novios.

Investigadoras: ahh, ¿primero hay que ser novios?, y ¿uno qué hace cuando es novio de alguien?, sí, ¿qué hacen los novios?

Niña: tratarlo bien... (E3, 2019, pp. 3-4-5)

Como es posible notar, para los niños y niñas una relación de noviazgo encuentra su origen en el trato apropiado entre dos personas. Y podríamos decir que se formaliza en la medida en que dicho trato consiga mantenerse, puesto que, como vimos en un apartado anterior, los niños y niñas consideran la separación o la finalización de la relación como una posibilidad, esto en la medida en que el conflicto (peleas, discusiones) tenga lugar y no se consiga solucionar.

No obstante, en este punto, específicamente en la consideración de que las relaciones de pareja se decretan únicamente entre dos personas, podemos encontrar una contradicción con otras ideas.

Investigadoras: ¿solo se puede tener una novia?

Niño: 2 novias, 3 novias...

Niña: 8 novias.

Investigadoras: ¿y cuántos novios se puede tener?

Niños: 6.

Niño: O 11. (E1, 2019, p.8)

Idea ésta que rompe con aquellos discursos que ubican la fidelidad como una condición dentro de las relaciones de pareja. A saber, aquella construcción que hacen los niños y niñas sobre las relaciones de pareja dentro de la que consideran la posibilidad de tener varias parejas de forma paralela.

Volviendo al análisis de las acciones o pasos mencionados por los niños y niñas, para que una relación de noviazgo se formalice, éstos señalan que debe existir una fase que podemos denominar de “pre-enamoramiento”. Fase en la que niños y niñas manifiestan deben desarrollarse algunas acciones: tomarse fotos y vestirse. Acciones que si consideramos con detenimiento se encuentran impregnadas de un aire o discurso capitalista, por cuanto entendemos que para desarrollar éstas precisamos tener un dispositivo tecnológico y prendas de vestir -objetos que forman parte del mercado que nos ubica como consumidores- Notándose además con ello la posibilidad de establecer relaciones de pareja a través de la virtualidad como se nota en la siguiente respuesta:

Investigadoras: y ¿cómo se busca un novio por el celular?

Niño: viendo unas fotos.

Investigadoras: y ¿qué fotos son?, y ¿eso de ser novios cómo es?, ¿cómo se hacen novios por el celular?

Niña: bueno, invitándolo a salir.

Investigadora: ¿invitándolo a salir a dónde?, y ¿uno qué hace en esas salidas?

Niño: al cine. (E3, 2019, p.3)

Continuando con el análisis de la respuesta previa a ésta última, nos topamos con que luego de realizar tales acciones (“tomarse fotos y vestirse”) se consolida la etapa del enamoramiento. Etapa en la que para los niños y niñas la belleza tiene un valioso papel. Reconociendo, no obstante -gracias a la influencia de los medios de comunicación- que ésta puede o mejor, es bastante subjetiva.

Investigadoras: niño ¿qué es enamorarse?, usted dijo que la segunda parte es enamorarse.

Niña: es cuando una persona ve a alguien y se enamora...

Niño: alguien bonito.

Investigadoras: ¿alguien bonito? Ahh, tiene que ser alguien bonito.

Investigadoras: ¿sí?, ¿tiene que ser bonito?

Niña: no.

Investigadora: ¿y si es feito?, ¿uno no se enamora de alguien feito?

Niña: ehh, algunos.

Niña: uno se puede enamorar, como Betty la fea. (E3, 2019, pp. 4-5)

Etapa que además se encuentra atravesada por lo que advertimos en la primera respuesta entienden los niños y niñas es el noviazgo: casarse, pero también por pequeños actos o muestras de afecto como se consigue ver a continuación:

Investigadoras: ve, Ángelo y ¿qué es estar enamorado?

Niño: estar enamorado es cuando...

Niño: se miran lindo.

Niños: jajaja

Investigadoras: y ¿qué más es estar enamorado?

Niño: Ya no sé.

Niña: casarse. (E1, 2019, pp. 8-9)

Así pues, dicha insistencia en relacionar el noviazgo o las relaciones de pareja con el matrimonio nos confirma nuevamente lo fundamentadas que se encuentran las representaciones de los niños y niñas sobre discursos (en este caso religiosos) establecidos por el mundo adulto sobre la sexualidad, como también sobre una idea de la sexualidad únicamente desde la heterosexualidad y, en razón de ello, desde lo biológico o desde la genitalidad y la reproducción. Esto último teniendo en cuenta lo siguiente:

Investigadoras: ¿un hombre se puede casar con otro hombre?

Niño: si, si pueden estar juntos, pero no se puede casar un hombre con otro hombre.

Niña: porque así no dan hijos. (DP6, 2019, p.4)

Prosiguiendo ahora si con la respuesta inmediatamente anterior a estos tres últimos comentarios, encontramos que para los niños y niñas las relaciones de noviazgo pueden establecerse mediante lo que podemos entender como una correspondencia o equilibrio entre lo virtual y lo presencial. Evidenciándose una vez más la presencia del discurso capitalista, a saber, la necesidad de realizar actividades con la pareja que impliquen el consumo, por ejemplo, ir al cine.

De otro lado, hablando ahora de las demostraciones de afecto, descubrimos que, para los niños y niñas, además de las miradas, muestras de cariño como las caricias y los besos (siendo éstos por lo general dados en la boca) se convierten en un elemento fundamental dentro de las relaciones de pareja.

Niña: Ángelo y Susana son novios.

Investigadoras: ¿y ellos qué hacen como novios?

Niña: pues Susana le da un beso en la boca...mejilla. Cuando llega le da un besito como en la mejilla y aquí le hace así -tocándose su barbilla suavemente- (E2, 2019, p. 5)

Además, porque permiten diferenciar una relación de noviazgo de una de amistad, o una relación de noviazgo establecida entre niños y niñas de una establecida entre adultos.

Investigadoras: ah tú dices “ah ellos son novios” ¿y por qué sabes?

Niña: mmm.

Investigadoras: ¿no sabes? ¿Es lo mismo ser novios que amigos?

Niña: porque ser novios es darse besos en la boca y amiguito no.

Investigadoras: ah, ¿Y uno cuando es novio se puede dar picos en la boca?

Niña: los mayores lo hacen.

Investigadoras: los mayores lo hacen y ¿los niños no?

Niña: no. (E4, 2019, p.2)

Pero esto último desde una suerte de ocultamiento considerada debido a prohibiciones señaladas por el adulto sobre el tipo de relaciones y muestras de afecto que deben tener lugar entre pares.

Niña: la profe dice que no se puede dar besos en la boca.  
 Investigadoras: la profe ¿y si la profe no dijera si se podría?  
 Niña: No sé.

Investigadoras: ¿y si tu tuvieras un novio le darías un beso en la boca?  
 Niña: no. (E4, 2019, p.2)

Lo cual presenta nuevamente al adulto como aquel que impone al niño o niña lo que debe pensar y hacer en relación con la sexualidad y como aquel que prohíbe, coarta, reprime y limita el goce.

#### **4.1.9. La sexualidad, un asunto que alude al contacto físico con el otro**

Como bien sabemos, la sexualidad es una dimensión inherente al ser humano que se manifiesta a su vez por medio de varias dimensiones (biológica, psicológica y socio-cultural), abarcando en esa medida aspectos tanto sociales como individuales de la persona dentro de los que se encuentra el relacionamiento, entendido éste desde y como el establecimiento y mantenimiento de los vínculos sociales y afectivos. Aspecto éste que sin embargo es bastante común que sea obviado o confundido con el contacto sexual o genital, debido a la diversidad de formas en que las personas se están relacionando entre sí en la actualidad. Siendo esto una posible razón para entender por qué la sexualidad termina por asumirse o por equipararse únicamente con el sexo. Considerándose también como una posibilidad la relación fonética existente entre ambos conceptos (sexualidad-sexo). Asunto que no se escapa mucho de lo que los niños y niñas manifestaron.

Investigadoras: ¿cuál era el tema principal de nuestros talleres?  
 Niña: -no respondió-  
 Investigadoras: de sexualidad ¿si te acuerdas?  
 Niña: sexo, sexo. (E2, 2019, p.10)

Como se consigue evidenciar en la respuesta anterior, los niños y niñas, con bastante frecuencia se permiten realizar una analogía entre sexualidad y sexo, llegando a considerar

uno sinónimo del otro. Cuestión que puede ser ubicada como un fundamento sobre el que éstos se permiten construir sus representaciones sobre la sexualidad.

Investigadoras: ¿qué creen ustedes que es la sexualidad?

Niña: yo no sé nada de sexualidad.

Niña: ah, yo sí sé que es sexo.

Investigadoras: ¿sí, ¿qué es?

Niña: sexo es hacer el amor con alguien.

Investigadoras: ¿y qué es hacerse el amor?

Niña: amor es igual a sexo. (E2,2019, pp. 4-12)

Tales representaciones presentan pues una imagen de la sexualidad como un asunto que alude directamente al acto sexual o a lo que ellos denominan “hacer el amor” o simplemente “el amor”. Cuestión que nos remite nuevamente a una representación y vivencia de la sexualidad desde la corporalidad, pero esta vez no desde la necesidad de adquirir conocimientos anatómicos, sino desde la necesidad de que exista un otro físico con quien sea posible establecer relaciones que apunten a la genitalidad o a aspectos que forman parte de ella, en tanto tres de las respuestas obtenidas consideran ese “hacer el amor” o “el amor” como el contacto a través de los labios (picos o besos). Acto que se constituye en un prolegómeno dentro del acto sexual.

Investigadoras: ¿y qué significa la palabra Sexualidad para ti?

Niña: yo sé, hacerse el amor, o sea, darse picos en la boca y todo eso. (E2, 2019, p.10).

Niña: o sea, hacerse el amor. Es que...

Investigadoras: bueno ¿Hacerse el amor es qué?

Niña: es darse lengüita. (E2, 2019, p.12)

Niño: el amor.

Investigadoras: ¿el amor?, ¿qué es hacer el amor?

Niño: el amor significa que se besan mucho. (E1, 2019, pp.10-11)

Así pues, va quedando bastante claro que para los niños y niñas la sexualidad es asunto que alude al contacto físico con el otro, principalmente a través de los labios. No obstante, los niños y niñas también se permiten reconocer ese contacto físico de otras maneras



que ya no concentran su atención sólo en los besos o en la boca como zona erógena que genera cierto placer, sino sobre el cuerpo visto de una forma más global.

Investigadoras: ustedes nos están diciendo que veían, ¿qué veían ustedes?

Niña: nosotras veíamos...

Niña: veíamos que ellos estaban haciendo el amor por la vuelta, por el bloque.

Investigadoras: ¿por eso, pero ¿qué hacían?

Niña: veíamos a un hombre sin camisa y Sofía estaba en un traje de baño.

Investigadoras: ¿y qué pasaba?

Niña: bueno ya sé, es que uno como que se tira al piso, ¿cierto?, entonces empieza como a moverse a los lados y es como que já (E2, 2019, p.12).

La anterior, evidentemente es una experiencia visualizada en la que nos encontramos con el desarrollo de acciones que, posicionándonos sobre discursos morales acerca de la sexualidad, forman parte de la sexualidad adulta, de aquel contacto que solo en una fase adulta nos podemos permitir desarrollar o llevar a cabo, pues en edades o etapas anteriores opta por ser visto como algo inadecuado. Idea que se nota tienen muy clara estos pequeños por cuanto se encuentran y se esconden para llevar a cabo dichas acciones.

Asimismo, no podemos obviar el hecho de que dicha experiencia no haya sido propia de las niñas que nos la contaron, sino de algunas vecinas, pues esto indica de alguna manera que los niños y niñas se permiten construir representaciones como esta sobre la sexualidad basándose en información que adquieren de diversas formas, siendo la inmersión en la intimidad del otro una de ellas. Evidenciándose como un efecto de esto un amplio conocimiento del sexo, pero no desde una teorización, es decir, desde la creación de hipótesis, sino y más bien desde experiencias de otros que han podido visualizar.

Finalmente, nos podríamos preguntar para qué piensan los niños y niñas que se hace el amor. Siendo esto una cuestión factible de ser respondida desde el siguiente diálogo:

Investigadoras: entonces, ¿uno hace el amor para tener hijos?

Niña: no, tampoco pues.

Investigadoras: ¿entonces para qué más? para tener hijos y ¿para qué más?

Niña: para tener hijos y ... (E2, 2019, pp. 5-6)

Claramente dentro de la respuesta de la pequeña queda la duda por otra u otras razones por las que los seres humanos nos permitimos relacionarnos a través del acto sexual, lo cual nos aleja un poco de pensar que los niños y niñas conciben éste como un acto de placer. Sin embargo, la misma nos permite identificar nuevamente lo que ellos y ellas se permiten entender como el deber que como seres humanos tenemos: la reproducción, llegando en cierta medida a considerar dicho “deber” como la razón por la que las personas se permiten “hacer el amor” o como la finalidad de cualquier relación de pareja; así como la adquisición de un amplio conocimiento del tema por parte de ellos y ellas, en tanto reconocen que es a través de la genitalidad que tiene lugar la procreación. Asunto éste que nos puede llevar a reconocer que en la actualidad los niños y niñas están demandando al adulto -visto no solo como un individuo- respuestas sobre la sexualidad que se correspondan con la realidad, a saber, que mitos como el de la cigüeña transmitidos en otros momentos como la única respuesta posible, están siendo actualmente desenmascarados y por ende, no aceptados o invalidados por la infancia.

#### **4.2. El vínculo en las manifestaciones sexuales Infantiles**

**Estefanía Ortiz Román**

El presente capítulo busca exponer las manifestaciones sexuales que presentan los niños y las niñas de transición del Centro Educativo Caminito, es decir, conocer las maneras en que los pequeños viven y expresan la sexualidad. Con ello, entendemos que las

manifestaciones sexuales son los comportamientos y actitudes que presentan los sujetos, tanto consigo mismo, con el otro o los otros y con el medio que los circunda, en términos generales, estas manifestaciones, están atravesadas en el marco de los vínculos sociales, donde los niños y las niñas se reconocen a sí mismo, entablan relaciones y se conecta con otras realidades distintas a las de ellos. Por consiguiente, en las siguientes líneas se pretende abordar las manifestaciones sexuales de los niños y las niñas, a través de algo que apareció insistentemente a través de sus voces: los vínculos, que serán abordadas a continuación, dando inicialmente unos apuntes sobre la relación entre sexualidad y vínculo, para darle paso a lo que encontramos sobre las maneras como los niños se están vinculando en estos tiempos y para finalizar, se expondrá la sexualidad como un asunto íntimo.

#### **4.2.1 Los vínculos**

*“Yo amo a Susana como si fuera mi hermana,  
es que ella siempre me defiende”*

*Diario pedagógico #5*

La sexualidad humana se configura en relación al vínculo con el otro, esto es, según las vivencias que presente el encuentro. Sin embargo, dicha vinculación no determinará la sexualidad, dado que, “es altamente modelizable, diversificable de acuerdo a cómo el medio cultural, los vínculos cercanos procedan con sus prácticas en su modelamiento” (Aguirre, Burkart Nöe, Fernández, Gaspari, & Haftel, 2008, p.22), y es por ello que ésta puede verse expresada de diversas maneras como las creencias, pensamientos, actitudes, prácticas, valores, entre otros. En efecto, su desarrollo estará cohesionado a través de las experiencias con los otros, lo que permite instaurar comportamientos a la configuración del ser -su

personalidad- en la que establece una serie de conductas que dan paso a relacionarse con el otro, consigo mismo y con el mundo que lo rodea.

Igualmente, la manera en cómo los sujetos se perciben, posee una connotación en el desarrollo de sus relaciones venideras, tanto con su persona como con los demás. Su construcción está ligada en un inicio al vínculo que se establece con los primeros agentes de socialización que tiene el recién nacido; seguidamente, la escuela entra a modelar este aspecto ya que el niño empieza a socializar fuera de su núcleo familiar; y tercero, y no menos importante, en la actualidad los medios de comunicación también entran a hacer parte de la crianza y los procesos cognitivos y emocionales en el constructo del ser. Martínez (2008) expresa que el vínculo humano que se haya experimentado en los primeros años de vida será clave, pero no determinante en el desarrollo afectivo, en las relaciones afectivas posteriores y la construcción de la identidad.

De ahí, que los vínculos afectivos jueguen un papel importante en los cimientos de la idea sobre sí mismo y los lazos interpersonales. Sin embargo, se debe tener en cuenta que estos también están orientados bajo parámetros biológicos, psíquicos, culturales, sociales e históricos; lo que permite que la sexualidad sea variada y pueda verse y tocarse en diversos aspectos.

Con base en el panorama anterior, en las siguientes líneas se hablará de la manera en que los niños y las niñas se vinculan afectivamente, tocando dos asuntos centrales: 1) la identidad; y 2) sus relaciones con los otros.

#### **4.2.1.1 Identidad**

*“Investigadora ¿quién eres tú?”*

*Niño: José Miguel Cardona Pérez”*

Para hablar de cómo los niños se vinculan, se hace necesario pensar cómo se vinculan consigo mismos, cómo se ven, cómo construyen su identidad. En esta medida, González (2010) define la identidad como aquel proceso continuo y recursivo que hace referencia a la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo, la cual, está configurada por diversos aspectos - el sexo, el género, los gustos, las costumbres, entre otras- que el sujeto reconoce que tiene, además, dicha opinión propia también viene a ser un resultado momentáneo e inacabado que el sujeto va configurando a lo largo de toda su vida, como resultado de las experiencias que presente en la cultura. De ahí, que los niños y niñas ya tengan una identidad respecto a ellos mismos.

Por ello, en esta investigación se encontraron diversidad de características frente al desarrollo de su identidad. En primer lugar, el nombre completo es la cualidad predominante para distinguirse de los demás; esto es evidente cuando se les pregunta: ¿quién eres tú?, ellos no dan respuesta diferente a su nombre propio, indicando, que se sirven de él para recrear una parte fundamental de su realidad, con el que no solo se diferencia, sino que también le permite ser ese alguien único y tomar posición en cuanto a su ser, permitiendo una individualidad e identificación en el mundo de los otros.

En segundo lugar, al ahondar sobre su auto concepto a través del autorretrato se pudo identificar que hacen referencia principalmente a su sexo (hombre-mujer) y en las características que atribuyen a sus producciones sobre representaciones sociales que generalmente están asociadas con uno y otro género (ver figura N° 1 y N° 2). Posiblemente esto da a entender que los niños y las niñas tienen una identificación sobre lo que socialmente se relaciona con el ser hombre y el ser mujer. En sus autorretratos, los niños en su mayoría

se dibujaron con pantalón, camisa y cabello corto, en cambio las producciones de las niñas se destacan en su pluralidad por llevar un vestido, dicho vestuario, al igual que el cabello largo, se pueden tomar quizás como una muestra de feminidad, como una prenda y una característica física con la que las participantes se permiten representar lo propio de este género.

### **Autorretratos niños**



Figura N° 1

### **Autorretrato niñas**



Figura N° 2

Por lo que se entiende que la percepción física de los niños y las niñas está anclada a sus genitales, en esta medida, son representaciones que conllevan una carga cultural en la que los sujetos exhiben al mundo externo un conjunto de características que se espera que sean acorde al sexo que se les otorgó al nacer en función a su órgano reproductivo.

Entonces, parece que para ellos prevalece una correlación entre su sexo y su género, entre ser niño o niña y comportarse de acuerdo a los estereotipos que socialmente se han atribuido a cada uno, ante preguntas como: ¿qué es lo que más te gusta de ti? y ¿qué le pondrías a tu cuerpo? hace relevante considerar que sean las niñas, en su mayoría, quienes conceden mucha más importancia a su imagen física/corporal, puesto que, socialmente se ha difundido un discurso alrededor del género que presenta a las mujeres como seres que deben caracterizarse por cuidar la forma en la que se ven. En la primera pregunta, se limitan a mencionar características físicas (cabello rizado, piernas, ojos, sonrisa, cara, brazos, y cabello). Y en la segunda, se presenta el deseo de tener una prenda (vestido) con unas características específicas (“Azul con brillantina”, “Rosado y decoritos” y “Sexi”) o agregarle algo o a intervenir el cuerpo con el propósito de mejorar su aspecto (“tinturarme el pelo de morado brillante”).

Igualmente, he de suponer que las niñas consideran que lucir dicha prenda o hacer cambios en el cuerpo les permite mejorar su aspecto, es decir, verse más lindas. No obstante, hubo un niño, quien hizo referencia al cuerpo desde un ámbito estético deseando ponerse “un tatuaje de spiderman”, aquí nuevamente sale a relucir la imagen física, de cómo quiero que me vean los demás.

Este binarismo de género, limita la visión del mundo generando en los sujetos dos maneras de ser, cargadas de estereotipos, lo que contribuye a forjar una subjetividad basada en dos clasificaciones que se complementan negando la diversidad. Tanto así, que las relaciones interpersonales entre pares que tiene que ver con las relaciones de pareja -el noviazgo- y el gusto hacia el otro, solo se percibe de manera heterosexual, siendo el sexo del sujeto determinante para la atracción y deseo erótico sexual. A diferencias, del color de piel, a pesar de que este es un factor determinante en la elaboración de los autorretratos (ver figura

Nº 1 y Nº 2) y asemeja el color de los participantes - los colores utilizados para ello, fueron la piel, el café y el blanco- no posee ninguna connotación entre el trato de los sujetos.

En tercer lugar, el cuerpo o el aspecto físico no es lo único que los niños y las niñas expresan para adjuntar características a su percepción frente a ellos mismo, también se destacan otros aspectos. Al realizar la pregunta ¿qué te gusta de ti? vemos respuestas que apuntan a aspectos relacionales (“tengo amigos”), personales, entrando en el plano de la autosuperación (“enfrentar mis miedos”), personal (corporal) igualmente, pero esta vez en términos de posibilidad (“me puedo mover”), y de gustos por un lado respecto complemento de vestuario ( “zapatos” ) y por otro en cuanto actividades a desarrollar ( “colorear y “parque”). Del mismo modo, la pregunta ¿que no te gusta de ti? vemos repuestas que se acercan mayormente al campo anímico (“ponerme enojado”, “cuando me enojo”, “ser obediente”, “llorar”, y “pelear”), enfatizando aquí en el comportamiento o actitud como decisión, pues no es tanto sentir enojo sino la forma en la que lo manifiesto o lo controlo, alterando mi ser; ser obediente, sino cómo me comporto cuando no estoy acatando una orden o cumpliendo una responsabilidad, es decir, qué implica ser obediente; llorar, sino cuándo y cómo lo hago, y a causa de qué; y pelear, respuestas que permiten evidenciar el disgusto de la emoción cuando se siente alterado y que produce un enfrentamiento con otro u otros.

Y cuarto y último aspecto es en relación a los gustos, este último se desea tocar a parte dado al imaginario que se tiene en relación a los gustos colectivos que deben o deberían tener los niños y las niñas, lo que resulta interesante cuestionar eso que la cultura y la sociedad nos insta en relación a algo y que se da por sentado, dado, a las características que tengan los sujetos en su momento, es decir, que por el hecho de que un sujeto esté atravesando por sus primeros años de vida, la sociedad le condiciona una manera de ser, como los gustos



literarios, musicales, alimenticios, de tiempo libre, televisivos, entre otros; aspectos que también hacen parte de la identidad de los sujetos y la edifica a lo largo de su vida.

Por ello, repuestas como no me gusta de mi “los juguetes, aunque a veces juego con ellos” permite cuestionar este aspecto, siendo una contestación bastante dicente que muestra rechazo por estos objetos, a pesar de que aclara que en ocasiones juega con ellos. Y esto sin duda es muy llamativo, por cuanto lo común entre los niños y las niñas es el juego simbólico que parte del uso de ciertos elementos (juguetes). No obstante, tal rechazo hacia los juguetes entra a cuestionar la función que dichos elementos cumplen en el desarrollo de los niños y niñas, pues se puede entender tal disgusto o rechazo hacia ellos como una forma de presentar sus gustos u otras propuestas, otras maneras de jugar.

Por otra parte, manifestaciones tales como “me gusta escuchar música infantil como la vaca lola y también reggaeton”, “a mí me gusta escuchar Shakira y reggaeton”, “a mi también me gusta escuchar reggaetón profe y también me gusta escuchar el sonido de los árboles”. Son expresiones que destruyen las expectativas sobre los gustos que deben tener los infantes, pues, no es un género musical que esté dirigido a un público infantil dado a su contenido hipersexualizado, pero, entonces ¿será conveniente reprimir este género musical?, esto también ocurre cuando los niños y las niñas manifiestan que les gusta escuchar “las películas de terror”, este ya viene siendo un género cinematográfico censurado para los más pequeños, ya que su intención es provocar en el espectador sensaciones negativas (temor, angustia, incomodidad, preocupación), ¿pero entonces qué hacer con estas maneras de entretenimientos que nos presentan los niños y las niñas?

En definitiva, los adultos han intervenido en el significado que tiene que ver con la infancia hasta tal instancia de decir cuáles son los comportamientos, sentires y pensamientos que deben y deberían asumir, ya que, si no es así, el adulto buscará la manera de remediarlo.

Ahora bien, los niños y las niñas manifiestan que no hay una única manera de vivir la infancia y que además no está limitada a la concepción que desde la modernidad se ha venido simbolizando de esta. Por ello, es pertinente que se cuestione el vínculo que los niños y las niñas configuran consigo mismo, pues esto supone, la manera en cómo se posicionarán -el rol que desempeñe- frente a los otros y las vicisitudes que se le presenten.

Como se dijo anteriormente, y como lo expresan Aguirre et al. (2008) “la sexualidad infantil no es un paquete cerrado”, está también atravesada por experiencias que se creen propias del mundo adulto, pues, su cotidianidad, también se encuentra sumergida en entretenimientos (películas, música, gastronomía, bebidas, entre otros) que no son considerados propios de la infancia y además tampoco están exentos de presenciar comportamiento de otras personas, es decir, manifestaciones de afecto, agresiones físicas o verbales o en sí comportamientos que alteran o incomodan al ser humano.

#### **4.2.1.2. Relación con los otros**

*“Investigadora: ¿Qué va hacer la muñequita en la farmacia?”*

*Niña: Vender los medicamentos,  
pero necesita un compañero para que la acompañe”*

*Diario pedagógico #3*

Como se ha venido exponiendo, la sexualidad se configura en relación consigo mismo, con el otro y las estructuras sociales y es por ello que esta se manifiesta de múltiples formas. Es así como en las siguientes líneas se habla de dinámicas de interacción que se presentan en la cotidianidad escolar entre pares. Es decir, los comportamientos que presentan los niños y las niñas entre ellos mismos. Si bien, la interacción - acción que agrupa aspectos

de socialización, comportamiento y trato entre pares - aquí mencionada está regulada por los adultos, en este caso por las investigadoras, esta presenta varias singularidades.

Por consiguiente, una de las formas de relación entre los sujetos son los aspectos de organización. Esta manera de estructuración permite revelar la forma en que los niños y las niñas adoptan mecanismo de interacción y las preferencias de agrupamiento autónomo -hubo espacios en los que estos tuvieron total libertad de conformar subgrupos de trabajo para la realización de algunas actividades-, En otras palabras, se puede revelar las maneras en las que los participantes hacen distinción entre ellos para la elección de los compañeros que desean tener en su equipo. Se puede apreciar que: la organización de los grupos está determinada en su mayoría, por el sexo, es decir, lo que los caracteriza físicamente, por ello, es natural ver grupos conformados sólo por niñas y solo por niños; las niñas son más selectivas en la conformación de sus grupos, lo que hace que estos sean mucho más pequeños, optan siempre por juntarse entre compañeros(as) cercanos o que presenta una relación de amistad, a diferencia de los niños que no tienen dificultad con estar la mayoría en el mismo grupo, o simplemente eligen pertenecer a un grupo por tener pocos integrantes.

Además, los grupos conformado solo por el sexo femenino presentan diferencias en relación a la acomodación del espacio en el momento del trabajo en equipo, esto se evidencia en casos donde las pequeñas exigen en algunos momentos estar al lado de alguna determinada compañera para ejecutar las actividades, otro aspecto interesante que se aprecia es que entre ellas trabajan en compañía presentando interés en el trabajo que hace cada una de las integrantes, a diferencia de los niños que son independientes en la elaboración del trabajo individual, no presentan atención en lo que están haciendo sus compañeros de grupo. Muestra de ello, es apreciable en la elaboración de los autorretratos (ver figura N° 1 y N° 2).

Así mismo, este grupo poblacional tiene instaurado el valor de compartir, los sujetos tuvieron una disposición de espera al momento de distribución de los materiales; si alguno del equipo necesitaba un objeto que alguno de sus compañeros estaba utilizando, este se disponía a esperar o, simplemente, realizaba otra cosa mientras este dejaba de ser utilizado; también se percibe un disfrute para el trabajo en conjunto.

También, es común apreciar que los participantes al momento de responder preguntas acerca de un tema tienen en cuenta la respuesta de sus compañeros más cercanos, causando un efecto dominó en las contestaciones, este mecanismo permite crear una armonía entre las maneras de socializar entre ellos y no verse excluidos, dado que la igualdad de pensamiento permite aceptación y amistad. Un ejemplo de ello, es muy recurrente en dos participantes, particularmente estas dos niñas tienen una similitud en sus respuestas o sus respuestas son la misma, esto, revela códigos sociales que utilizan los pequeños para forjar amistades; sin embargo, estas maneras de socialización también presentan rechazos, dado que el pensar diferente vendría siendo lo contrario de amistad y puede crear sentimientos negativos a las otras partes que nos son integradas.

Investigadora: ¿qué es lo que más te gusta escuchar? (la pregunta se le realizó primero a niña 1 y luego a niña 2.

Niña 1: escuchar los marranitos.

Niña 2: escuchar los marranitos.

Investigadora: ¿a niña 2 también le gusta como a niña 1 escuchar los marranitos?

Niña 1: Sí, porque somos igualitas, entonces somos amigas.

Investigadoras: ¿qué te ocurre niña 3?

Niña 3: es que Luciana y Inés me dicen que los cerdos no son cochinos y están bravas conmigo. Porque mi papá y mi mamá mataron un cerdo pa comer, y yo les dije que es muy bueno, porque son cochinos y ellas hay mismo se enojan. (DP 4, 2019, p.10)

Por tanto, unas de las relaciones interpersonales más comunes es la amistad y en los primeros años de vida es “una parte integral de la personalidad de todo ser humano” (Ferriols, 2011, p.23), dado que contribuye a forjar seguridad, confianza, autoestima positiva y sentirse

aceptados en un colectivo; pero, ¿qué pasa con los niños y las niñas que de una u otra manera presentan experiencias negativas, como rechazo por parte de sus compañeros? ¿cómo trabajar estos sentimientos que no son tan agradables? y ¿cómo hacerles ver que no son tan malos como parecen? Pues, todo esto hace parte de cómo piensan los niños y las niñas el vínculo con el otro, donde al parecer no se permite diversidad de posiciones, sino homogeneidad; por lo que se crea una suerte de identidad compartida, lo que permite dicho vínculo.

En concordancia con lo que se trabajó arriba, la relación entre compañeros no solo se ve en asuntos de organización, sino en su cotidianidad. En esta medida, se pudo establecer que entre ellos comparten vínculos, denominados por ellos mismos como “noviazgo”, que permiten comprender que están pensando en otras maneras de relacionarse con sus compañeros, a diferencia de la amistad, el noviazgo no es muy reconocido o aceptado entre los adultos.

Niña: y también antes Valentina Osorio era novia...

Niño: de Matías, pero la mamá no lo dejaba.

Niña: y ¿sabe qué?, ¿se acuerda cuando Luciana nos dijo que los pillaron dándose un beso?

Investigadoras: y ¿por qué no los dejaban ser novios?

Niño: porque...bueno, por...

Niña: venga yo le explico, los grandes pillaron a Valentina y a Matías besándose.

Niño: en la boca. (E1, 2019, p.3)

Es notable que las relaciones de noviazgo se tejen desde muy temprana edad, dicha unión, es muy frecuente entre los niños y las niñas. Sin embargo, los adultos no las aprueban y si son aprobadas las relegan como algo “lindo” o “tierno”, dejando a los pequeños en un abandono en la comprensión de sus sensaciones y el disfrute que contempla esta manera de relacionarse con el otro.

Investigadoras: y ¿cuánto tiempo fuiste la novia de él?

Niña 1: mucho, hasta que se fue de la escuela.

Investigadoras: ¿y con el que hacías, lo mismo que con Salomón?

Niña 1: no, casi lo mismo. A mí me daba miedo darle besos, porque, él me daba los besos a mí, porque a mí ya me daba miedo darle los besos a él.

Investigadora: ¿pero porqué?

Niña 2: es que niña 1 se daba besos con él - señalando su boca-.

Niña 1: óiganla pues, óiganla pues. Mentiras yo le di un besito acá -señalando su mejilla-.

Investigadora: por eso ¿qué diferencia hay entre un beso aquí (mejilla) y en la boca?

Niña 1: pues, es diferencial es porque esto es un cachete -tocando su mejilla- y esto es una boca - tocando su boca-.

Investigadoras: ¿por eso, qué diferencia hay que yo le dé un pico acá (mejilla) o se lo de acá (boca)?

Niña 2: porque ellos lo hacían no es un accidente sino con querer. (E2, 2019, p.7)

El negar que dichas uniones se presentan entre los niños y las niñas y dejar a su suerte las experiencias de asociación sexual entre estos, da pie a que los sujetos busquen explicaciones por su propia cuenta; dado al tejido negativo que se teje alrededor de la sexualidad, dejándola como algo “vergonzoso, clandestino e indebido” (Bolívar,2019, p.144). Por otra parte, esta negación permite que los sujetos presencien actos violentos en su cuerpo sin saber que están siendo agredidos, cuando la niña manifiesta “No, casi lo mismo. A mí me daba miedo darle besos, porque, él me daba los besos a mí, porque a mí ya me daba miedo darle los besos a él”, se puede apreciar un sentimiento de disgusto o rechazo por el acto, y tal vez, se puede sospechar que por considerar ser novios deba asumir una postura de sometimiento en relación a la acción de besar.

Niña: además yo tenía otro novio.

Investigadoras: ¿ay y en dónde? Cuéntanos.

Niña: se llamaba Samuel Madrid.

Investigadoras: ¿dónde lo conociste?

Niña: estudiaba acá.

Investigadoras: ah, lo conociste acá.

Niña: si, el primer día llevaba tres días y él me preguntó ¿quieres ser mi novia o mi amiga? Y yo le dije: novia.

Investigadoras: y ¿por qué la amiga no?

Niña: él era muy lindo -entre risas-. (E2, 2019, pp.6-7)

Dicho lo anterior, en las relaciones de noviazgo que presentan los niños y las niñas se pueden apreciar aspectos que dan lugar a que dicha relación interpersonal se consolide. Uno de ellos, es la atracción hacia otro compañero o compañera; en este caso al manifestar “Él era muy lindo” toca un aspecto físico que resulta relevante para que se genere una atracción y un fijamiento hacia el otro y se dé el inicio de una relación interpersonal. Incluso, podría pensarse ¿que se pone en juego cuando los niños y las niñas se vinculan desde la apariencia física? ¿Será un asunto aprendido por los medios, en clave de la cosificación del cuerpo que se vive en este momento? Otro, es el juego, como recurso para generar una vinculación afectiva, en otras palabras, por medio del juego los niños y las niñas llaman la atención de la persona de su interés, donde la coquetería en una práctica utilizada para seducir a ese otro que le atrae, permitiéndose momentos de tocamiento y rose con el otro, donde se puede originar sensaciones de tipo erótico sexual, es decir, sentir gusto y deseo por la unión de los dos cuerpos al tocarse.

Niña (1): cuando nosotras estábamos ahíí, cuando estábamos en el parque, nosotras tres: como ella, yo y otra niña. Cierito, estábamos así recostadas -inclinado su cuerpo hacia atrás- y él estaba (Samuel) en esa cosita en donde está el lisadero, cierto, y él cuando se bajaba del lisadero nosotras nos parábamos a la lata, y entonces salíamos corriendo

Niña (2): entonces todas salíamos corriendo, porque si nos cogía teníamos que salir corriendo.

Niña (1): entonces, él cuando nos atrapaba hay mismo teníamos que escapar y correr. (E2, 2019, p. 7)

Sin embargo, es complicado asegurar que se estén presentando dichos estímulos, debido a que, los niños y las niñas no manifiestan las sensaciones que presentan dichas experiencias. Por tanto, a pesar de que los niños y las niñas en la actualidad se presentan como sujetos de derechos, los derechos sexuales de los infantes en las prácticas cotidianas son vulnerados, estigmatizados y poco reconocidos (Baquero, 2010); como podemos ver, el noviazgo es una relación interpersonal propia del mundo adulto, dado a la connotación que

trae este relacionamiento entre los sujetos, es decir, los actos físicos de intimidad que presentan las personas que deciden unirse para forjar una relación de pareja, en este caso, los besos y las caricias son acciones que realizan las personas en dicha unión. De manera que, así se hable de unos derechos sexuales universales, todavía se mantiene el imperativo, de castrarle a los niños y las niñas las manifestaciones de afecto que se acerquen a proporcionarles sensaciones de tipo erótico. Por tanto, negarles ese deseo es también negarnos a comprender y que ellos comprendan las dinámicas que se presentan en dichas uniones.

#### **4.2.2 La sexualidad como un asunto íntimo**

*Investigadora: y ¿por qué dices que la quieres?,*

*¿por qué quieres a Luciana?*

*Niño: ah, por supuesto, porque la...porque me gusta.*

*Diario pedagógico #5*

Todos los seres humanos son sexuados independientemente de la etapa de la vida por la que se esté atravesando y vista desde esta perspectiva permite afirmar que la sexualidad es una condición inherente del mundo humano. Y es así, como la “sexualidad está íntimamente relacionada con el placer, la comunicación y el intercambio afectivo. Es algo que, según la Organización Mundial de la Salud, “nos motiva a buscar afecto, placer, ternura e intimidad”” (Hernández & Jaramillo, 2003, p.17). Igualmente, cabe mencionar nuevamente que la sexualidad es un aspecto relevante en la configuración del ser, dado que la manera en como ésta se vivencie le permitirá a los sujetos establecer una serie de conductas que los irán determinado a lo largo de la vida y que darán paso a que cada quien edifique un modo particular de concebirse y expresarse en el mundo.



Por tanto, al hablar de sexualidad con los niños y las niñas, esta se ubica como un tema sobre el cual se tienen múltiples conocimientos, adquiridos a través de diversos medios y experiencias, pero del cual, sin embargo, da pena hablar.

Investigadoras: ¿qué es “sexualidad”?

Niño: jajaja no, yo no sé.

Niña: jajaja, yo tampoco.

Investigadoras: ¿entonces por qué se ríen?, cuando uno no conoce algo uno no se ríe ni nada.

Niño: pero nos da pena igual. Nos reímos y nos da pena.

Investigadoras: y ¿por qué les da pena es palabra?

Niña: ¡porque si! (E1, 2019, p.9)

En consecuencia, la pregunta por el origen de dicho sentimiento en relación con la sexualidad, es decir, la pregunta ¿pena de qué? o ¿por qué? se transforma en un interrogante que entra a mostrar en gran medida aquella representación que han logrado construir los niños y niñas sobre la misma, igual que la forma en la que la expresan y/o manifiestan. A saber, que, al hablar sobre sexualidad, basados en la mención de este sentimiento, se traduce en tocar un tema tenso e incómodo y para el cual el silencio o la risa se convierten en la respuesta más común. Así mismo, al abordar el tema desde un aspecto sexual, que involucra el encuentro con el otro de manera íntima, el desconocimiento es la respuesta más confiable

Niño: el amor significa que se besan mucho.

Investigadoras: y ¿Niña qué cree que es?

Niña: ehh, Germán le dice la “danza de la fertilidad”, él dice eso.

Investigadoras: ¿la “danza de la fertilidad”?, ¿Germán?

Niña: germán es el man.

Investigadoras: ahhh.

Niño: eso yo me lo veo. Germán es el man.

Investigadoras: ¿la “danza de la fertilidad”, ¿y qué es eso?

Niña: no sé.

Niño: yo tampoco sé.

Niña: ¡dígalos usted!

Niño: ¡que yo no sé!

Niña: cuando usted dijo que mi papá ¡óigame!

Niño: usted debe conocerlo.

Investigadoras: ¿usted le contó a él?

Niño: noo, entonces yo no sé.  
 Investigadoras: ¿entonces por qué lo mencionaste?, ¿qué es eso? (preguntas para la niña)  
 Niña: no sé, pero no le digan a nadie.  
 Investigadoras: ¿no le podemos decir a nadie?, ¿y por qué?  
 Niña: porque me dan correa.  
 Investigadoras: ¿te dan correa?, ¿y por qué te van a dar correa?  
 Niña: porque sí. (E1, 2019, p.11)

Así pues, la sexualidad se consigue entender -de forma preliminar- como un tema que comporta asuntos que movilizan en el sujeto diques como la vergüenza y la moral reflejado desde la timidez, y en esa medida, como un tema que debe evitar ser tocado con el fin de impedir la manifestación de sentimientos que le implique al sujeto sentir que está haciendo mención de un asunto que debe permanecer oculto, y que de cierta manera se puede contemplar como algo “malo”. Lo cual saca a relucir la sexualidad como un asunto propio del mundo adulto, es decir, como algo de lo que los niños y niñas “no tienen por qué saber”, y en consecuencia como un aspecto punitivo, como un tema que debe permanecer en secreto.

No obstante, ahora nos preguntamos ¿secreto por qué?, ¿qué es lo que se supone no deben conocer los niños y niñas?, ¿acaso la sexualidad es un asunto peligroso o moralmente incorrecto para la infancia?; y en especial ¿qué concepción sobre la sexualidad estamos teniendo o fundamentada en qué discursos que nos lleva a considerarla como algo que debe ser encubierto ante la infancia? Así mismo, también es cuestionable como se están demarcando los diques - vergüenza, moral y asco - en los primeros años de vida, no queda sino pensar que las experiencias eróticas y las expresiones sexuales en gran medida son censuradas en la primera infancia y atravesadas por la violencia, el miedo o el castigo.

Investigadoras: entonces ¿ustedes han visto a Sofia hacer el amor?  
 Niña 2: ajá.  
 Niña 1: sí, y también a Antonella.  
 Niña 2: Antonella tiene como 5.  
 Niña 1: 7 años.  
 Investigadoras: 7 años ¿Antonella 7 y Sofia 10?

Niñas: sí.

Investigadoras: bueno, ustedes las han visto hacer el amor ¿y qué hacen?

Niñas: sí.

Investigadoras: ¿y ustedes por qué se quedan viendo como ellas hacen el amor?

Niña 1: porque nosotras espiamos. Yo voy y le tocó la puerta a Susana que vive en el quinto piso y yo en el segundo. Entonces, yo voy y le tocó la puerta, cierto.

Niña 2: entonces nosotras bajamos al último.

Niña 1: entonces allá hay como unas matas, cierto, y nosotras nos metemos dentro de las matas y así, y empezamos a ver.

Niña 2: no, nosotros no nos metemos dentro de las matas.

Niña 1: sí, nosotras nos metemos dentro del jardín.

Niña 2: no.

Investigadoras: cuando están dentro del jardín ¿qué miran?

Niña 1: miramos niñas que están en la casita haciendo el sexo. Iuuu. (E2, 2019, p. 11)

Por otra parte, la sexualidad se encuentra presente en todo momento, que las instituciones - familia y escuela- privilegiadas para la educación de los más pequeños no la hagan parte de ella, no significa que el saber no surja, pues los niños y las niñas también presentan cuerpos sexuados con los cuales experimentan sensaciones “que les permite pensar, entender, expresar, comunicar, disfrutar, sentir y hacer sentir” (Hernández & Jaramillo, 2003 p.17). Así mismo, ellos también comparten el mundo de los jóvenes y de los adultos, por lo que pueden acceder a la información que el mundo le presenta a estas dos etapas de la vida. Por lo tanto, los niños y las niñas no están exentos de vivenciar experiencias que involucren temáticas o acciones relacionadas con el sexo y la sexualidad. Y si se les son negadas los niños y las niñas buscarán la manera de indagar y de encontrarlas y así tener experiencias que les permitan vivirlas.

Investigadoras: ¿y qué sintieron cuando vieron eso?

Niña 1: yo sentí como la piel de gallina.

Investigadoras: ¿y Susi que sintió?

Niña 2: yo sentí.

Niña 1: niña 2 sintió lo mismo que yo.

Niña 2: no, yo sentí la piel de gallina, pero yo estaba disque -haciendo gesto de vomitar-

Investigadoras: ¿tenías ganas de vomitar?

Niña 2: y niña 1 me dijo vamos a mi casa. (E2, 2019, p.12)

En efecto, se nota como los niños y las niñas encuentran actividades que les permite obtener sensaciones gratificantes a través del “espionaje”, recreando prácticas de observación y ocultamiento, que en el momento se puede suponer como una manera de obtención de placer, y que repetidamente buscan la manera de estimular el sentido de la vista como zona erógena predilecta para llegar a la excitación. De ahí que, los niños y las niñas nos revelan otra manera en las que adquieren experiencias eróticas presentando el “espionaje” como un nuevo entretenimiento que despierta en los pequeños sentimientos de disfrute, donde su meta sexual va direccionada en el observar a otros de manera oculta realizar actividades de tipo sexual. Así mismo, las relaciones que se tejen entre pares están cargadas de códigos que ellos mismo instauran sin esperar que un adulto se las autorice, no obstante, los códigos morales que les instaure el mundo del adulto siempre están presentes en los niños y en las niñas generando en ellos sentimientos que les permita colocar límites y desbordar sus deseos.

#### **4.3. Algunos orígenes de las representaciones sociales y subjetivas sobre la sexualidad en los niños y las niñas**

**Lina María González Diosa**

Es un desafío hablar sobre el origen de las representaciones sociales y subjetivas que tienen los niños sobre sexualidad, porque es incierto saber de dónde vienen con certeza. Por ello, me basaré en tomar algunas voces de los niños e intentar comprender los discursos que ellos manejan y tratar de seguirles la pista.

Comencemos por entender qué se entiende por discurso; es decir, los niños y las niñas construyen sus propias representaciones sobre sexualidad basados en otros referentes y las dan a conocer con sus palabras.

La intención es registrar algunas impresiones de cómo los niños y las niñas toman a otros sujetos como referente para sus construcciones sobre sexualidad. Esos otros sujetos son sus padres y maestros, los más cercanos a sus discursos durante su etapa infantil.

La pregunta aquí sería: ¿Pero de dónde provienen los discursos que alimentan sus concepciones sobre sexualidad? Desde nuestra investigación se pudo identificar cuatro referentes que toman los niños y las niñas para sus concepciones sobre la sexualidad infantil; el primero son las representaciones que provienen de la familia, el segundo las representaciones desde la institución, el tercero es el discurso de los medios de comunicación y el cuarto el discurso capitalista.

#### **4.3.1. Representaciones que provienen de la familia.**

La familia con sus dinámicas es uno de los principales referentes para la construcción de representaciones sobre sexualidad, mediante actividades cotidianas y lúdicas como: jugar, ver la televisión (películas), salir de viaje, las salidas al cine, el uso de los dispositivos móviles, todo lo cual aporta a su construcción desde su temprana edad.

En relación a esas actividades se presenta un caso puntual con una de las niñas a quien se le pidió en una de las entrevistas que hablara, o que contara una historia relacionada con la palabra “sexualidad”. Su respuesta da cuenta que ha realizado una construcción sobre esta palabra, y su narración es la siguiente:

Niña: una vez mi mamá y mi papá se encerraron y dijo... jajaja  
Investigadoras: una vez tu mamá y tu papá se encerraron y ¿qué?  
Niña: le dijo “hágale, hágale”

Investigadoras: “¿hágale, hágale”? ¿hágale qué?

Niña: no sé, pero me estaba diciendo que iban a hacer mi cumpleaños. La profe está escuchando.

Investigadoras: noo, la profe no está escuchando.

Niña: porque aquí están los vidrios. Y uno habla y no se le escucha.

Investigadoras; ¿y qué tiene que ver que la profe escuche?

Niña: llama a nuestros papás.

Investigadoras: bueno, ¿entonces “hágale” qué?

Niña: que “hágale, hágale” y me dijeron que solo era para mi cumpleaños y yo no les creí, porque yo lo estaba mirando por la ventanilla. La última vez yo me quedé encerrada, como una vez rompieron el vidrio en mi cumpleaños, yo me quedé encerrada en la habitación y logré salir por la ventanilla.

Niña: porque es que yo me tiré de un balcón.

Investigadoras: y tú escuchaste que tus papás estaban diciendo “hágale, hágale”, pero ¿tú qué crees que estaban haciendo?

Niña: el amor

(E1, 2019, p. 10)

Con dicha narración se pueden apreciar dos cosas: una que los niños y niñas prestan total atención a las respuestas que dan los adultos y también a lo que ven que hacen realmente, de ahí salen interrogantes que intentan responder haciendo sus propias producciones. La segunda es que las respuestas que se les dan a los niños y niñas no van en consonancia con lo que ellos preguntan sobre sexualidad. Parece que el no hablar del tema es la mejor respuesta, pero en las ocasiones que lo hacen sus respuestas no tiene coherencia con lo que ellos perciben; la curiosidad del niño siempre está ahí, esas curiosidades exigen respuestas, no elaboradas, sino simples y sencillas en relación al tema, y el silencio de los padres no acalla ese deseo de saber.

Es importante en nuestra investigación hacer un aporte para que la sexualidad infantil llegue a ser validada como algo inacabado y que debe modelarse mediante el acompañamiento, pero qué hacer con los niños y niñas de cuyos padres guardan silencio, o no acompañan en situaciones que podrían ayudar a modelar su sexualidad, los niños y niñas necesitan ser acompañados y si no se sienten acompañamiento, ellos hacen sus propias

construcciones, el silencio del que hablamos y que viene por parte del adulto lo podemos conocer en esta narración que hace uno de los niños durante la entrevista:

Niño: mi mamá está buscando un novio por el celular.  
 Investigadoras: y ¿cómo se busca un novio por el celular?,  
 Niño: viendo unas fotos.  
 Niño: yo un día vi la foto de un hombre desnudo. Yo estaba...bueno, cuando yo estaba...cuando mi mamá la vio, yo también la vi.  
 Investigadoras: ahh, ¿y tú por qué crees que tu mamá estaba mirando eso?  
 Niño: no sé. Estaba en la cama y todo.  
 Investigadoras: y ¿tú qué sentiste cuando viste esa foto?  
 Niño: nada.  
 Investigadoras: ¿Y tu mamá qué te dijo cuando tu viste la foto?  
 Niño: nada.  
 Investigadoras: nada, ¿vieron la foto y ya?  
 Niño: la cambió”.  
 (E3, 2019, p. 4)

En este caso la confianza y seguridad que transmiten los adultos para tratar la sexualidad infantil se ve comprometida; y es porque los niños y las niñas creen en lo que el adulto dice y hace; una confirmación de esto es cuando uno de los niños dicen “que los adultos son los que mandan”, lo que significa que hay una legitimación de esa autoridad; como también porque las autorizaciones para ciertos permisos en la sexualidad infantil son dadas desde la familia y un ejemplo es cuando los padres en aras de las manifestaciones de sexualidad que presentan los niños y niñas cuando dicen que tiene novio o novia deciden por ellos si pueden tenerlos o no, lo avalan cuando se da el permiso, pero de ahí otras situaciones que se implican ¿qué pasa con el tema de los besos? El tener novio o no siendo niño incluye de hecho otras cuestiones, que ponen en evidencia cómo toman de otros referentes para intentar dar respuesta a situaciones en la que ellos se ven involucrados, y esta es otra de las narraciones en las que una niña menciona:

Investigadoras: ah, ¿y uno cuando es novio se puede dar picos en la boca?  
 Niña: los mayores lo hacen.

Investigadoras: los mayores lo hacen y ¿los niños no?

Niña: no.

Investigadoras: ¿y por qué no?

Niña: -se quedó en silencio-.

(E4, 2019, p. 4)

¿Qué sucede cuando los niños mencionan que no se pueden besar? Si lo niegan es una garantía que no lo van a hacer, o simplemente lo dicen, pero sin el permiso del adulto se autorizan a hacerlo, quién puede dar cuenta de esto, si en ocasiones los adultos estando ausentes como pueden modelar dichas manifestaciones. Pero, por otro lado, encontramos otros adultos que apoyan y legitiman el goce, de esto da cuenta otra de las narraciones de los niños al indicar:

Niña 1: “miramos niñas que están en la casita haciendo el sexo. Iuuu.

Investigadoras: ¿y qué es el sexo?

Niño 2: no, espere. Y ¿sabe qué? Ella le cuenta eso a la mamá y la mamá - Niño aplaude-

Investigadoras: ¿cómo así?, ¿quién le cuenta a quién?

Niña 2: o sea, niño le cuenta a la mamá y la mamá le aplaude. -niño aplaude- Le aplaude y le dice bravo.

(E2, 2019, p. 11)

Se puede decir que el adulto en esta situación es quien legitima el goce, dejando de escuchar a los niños y niñas al no intervenir sobre la curiosidad natural con la cual quieren comprenderlo todo, al ser un adulto que legitima el goce los niños y niñas no logran encontrar el adulto ideal aquel que les ayude desde su curiosidad a modelar su sexualidad infantil.

#### **4.3.2. Representaciones desde la Institución**

El segundo posible origen de sus representaciones es la institución escolar. Las representaciones que elaboran desde la escuela, con sus maestros y pares se logra evidenciar desde lo que los niños y las niñas repiten en función con la disciplina, la norma, el orden, y otras lógicas institucionales. Parece que ellos siguen sin poner ningún tipo de resistencia en



algunos asuntos; lo anterior se menciona porque al preguntarles a los niños y niñas cómo se desplazan a los otros espacios dentro de la institución respondieron que:

Niño: en dos filas, una de niños y otra de niñas y por orden de estatura.  
(DP1, 2019, p. 3)

Se tiene con esta respuesta que la norma ya ha sido interiorizada y no ponen ninguna resistencia al momento de cumplirla, entonces, según Camacho, (2017), “El contexto escolar se constituye en una fuente de información importante para la elaboración de perspectivas infantiles alrededor de la identidad, el rol de género y la orientación sexual” (p. 258). En cuanto a esto, se podría indicar que la escuela es un lugar que puede moldear ciertas conductas sexuales de los niños y niñas. Los maestros y los pares son los referentes que toman los niños para sus construcciones, y en muchas ocasiones saben que la maestra es quien determina lo que es permitido y lo que no. También la maestra es quien en temas de sexualidad infantil determina qué tipo de contenido debe compartir con ellos, que en muchas ocasiones ha estado enfocado desde una perspectiva biológica, en función de las partes del cuerpo.

Con esto, no se quiere decir que sea menos importante el dar a conocer una sexualidad desde lo biológico, sino que es necesario trascender a otras formas de ver la sexualidad infantil, pero si salimos de lo biológico, y le preguntamos a los niños y niñas, podremos conocer lo que piensan.

Con esto en mente, intentamos conocer el significado de la palabra “sexualidad” para ellos, y escuchamos algunas expresiones de parte de ellos como:

Niño: ¡Sáquenme de aquí!, ¡Ayuda! jajaja.  
(E1, 2019, p. 9)

Al momento de preguntar a los niños y niñas qué significa para ellos la palabra sexualidad, inmediatamente se ríen y aseguran decir que no saben cuál es su significado, esto es algo que nos hace preguntar ¿qué mensaje puede darnos dichas expresiones? Se tiene la sensación de que los niños y las niñas están en un lío, cuando se menciona la palabra sexualidad dejan ver que sienten vergüenza y temor de hablar sobre sexualidad, es un miedo frente a lo que el adulto le pueda decir o hacer, parece ser que el adulto es quien vigila. Para comprender por qué se expone de esta manera es dada la siguiente situación: algunos de los niños y niñas, mis compañeras y yo estamos separados por una puerta vidriera del salón de clase, donde estaba la maestra con los demás niños y niñas. El tener la maestra tan cerca y tratar estos temas de sexualidad les preocupa porque antes de narrar la historia sobre la palabra sexualidad como actividad propuesta, uno de ellos dice:

Niña: la profesora está escuchando.  
Investigadoras: ¿y qué pasa si la profe escucha?  
Niña: puede llamar a los papás.  
(E1, 2019, p. 10)

Puedo adelantarme a mencionar que sobre sexualidad no se puede hablar con los niños y niñas sin antes tener la autorización de los padres. Por otro lado, también hay otra situación desde los padres, uno de ellos no estaba de acuerdo que se hablará de sexualidad a su hijo y por ende no firmó el consentimiento informado. Este adulto cambia de idea cuando el día que se inician los talleres, la maestra llama a indicar que el niño está llorando porque van a iniciar los talleres y él no puede participar porque no se dio el permiso. Se podría decir entonces que hay ciertos miedos de los padres a que los niños conozcan de sexualidad y que posiblemente esos miedos los transmiten a sus hijos. Es un asunto que aún queda por ahondar más.

### 4.3.3. Representaciones que provienen del discurso de los medios de comunicación

El tercer posible origen de sus representaciones es el discurso de los medios de comunicación. Entre estos, la televisión, la internet y el cine son medios que disponen en su mayoría los niños con que se realizó la investigación, los aparatos electrónicos son para ellos los medios directos para encontrar información, los cuales se convierten en una oferta identitaria para ellos, transmitiendo valores relacionados con la guerra, el coraje, el valor, la valentía, el poder. Con estos valores los niños y niñas comienzan a identificarse con ellos. Por ejemplo, los juegos de roles dan cuenta de esto. Los niños y niñas eligen ser ciertos personajes heroicos como en los juegos de roles:

Investigadoras: ¿y tú de qué te disfrazaste?  
 Niña: yo me disfrace de “superheroína”.  
 Investigadoras: ¿qué hace una “superheroína”?  
 Niña: salvar a la gente.  
 (E2, 2019, p. 3)

En esta media, los juegos de roles se convierten para los niños y las niñas en una de las formas de representar determinado papel; algunos roles que representaron los niños son personajes de superhéroes como: la mujer maravilla-Batman, héroes y heroínas; personajes reales como: princesas, princesas buenas, reinas, modelos y embarazadas; personajes protectores: cuidador de abandonados, salvadores de gente y cuidadores de bebés. Además, los niños y las niñas retoman diferentes programas de televisión para dar respuesta a ciertas situaciones que se presentan en la escuela, con sus pares entre otros.

Desde la televisión las preguntas se resuelven fácil, la televisión aporta todo tipo de contenido que ayuda a crear concepciones desde lo emocional y de sexualidad. Este contenido ayuda a dar respuestas; al preguntar qué es “hacer el amor” los niños, tienden a

reírse, y dan respuesta con uno de los programas de televisión llamado “El Man es Germán”. En la dinámica de este programa el protagonista habla sobre “hacer el amor” y en palabras de una de las niñas dice:

Niña: ehh, Germán le dice la danza de la fertilidad.  
(E1, 2019, p. 11)

La niña sabe que el protagonista le dice así, pero no sabe el porqué, la comprensión de estos temas sin un adulto cerca que acompañe las construcciones de sexualidad se hace difícil para ellos, sin embargo, ellos se las arreglan para intentar hacer sus propias construcciones.

Otro programa de la televisión es “Betty La fea”, el cual toman para dar respuestas a preguntas en temas de tipo emocional, la belleza, el vínculo y el enamorarse; todo lo anterior en una de las narraciones da cuenta de la construcción que han realizado, veamos un ejemplo extraído de una de las entrevistas realizadas:

Investigadoras: ¿algunos? jajaja. Bueno, entonces ¿qué es enamorarse? Bueno, es alguien bonito...

Niña: uno se puede enamorar, como Betty la fea.

Investigadoras: ahh, si ve, Betty es fea. Y ¿cuando uno se enamora qué pasa?

Niña: se casa.

(E3, 2019, p. 5)

Este ejemplo y según las construcciones que hicieron los niños y las niñas dan cuenta que el enamorarse es hacia alguien bonito, pero como le pasó a la protagonista del programa de televisión en “Betty la fea” que, siendo fea, se pudo enamorar y casarse.

Por otra parte, el cine y sus películas para “niños y niñas” también permiten crear concepciones sobre el discurso de sexualidad y binarismo de género, según las películas que ven en cine y en casa, una de las niñas junto a uno de sus pares dice:

Niña: profe yo fui a cine a verme maléfica 2.  
 Niño: no me gusta maléfica porque eso es de niñas  
 (E3, 2019, p. 5)

La construcción que a hecho el niño da cuenta que el género del protagonista en la película determina el público que ha de verla. Es decir, si es una mujer la protagonista de dicha película, la misma ha de ser vista por mujeres, y si por el contrario el protagonista es un hombre este ha de ser visto por hombres. Otros medios que los niños y la niña utilizan son aparatos electrónicos como celulares, tablet a los cuales tienen acceso; toman pues como referente el contenidos que allí encuentran para representar sus concepciones de sexualidad; aunque sea de difícil comprensión para ellos, lo hacen y sin un adulto que acompañe los momentos donde surgen pregunta en sus construcciones; podemos decir que no se han equivocado en estas construcciones, sino que son sus propias representaciones, sin lugar a duda, sin adultos que estén cerca que acompañe y ayude a clarificar sus dudas.

En este punto, ¿qué se puede decir sobre el adulto? ¿dónde está en el momento en que los niños y las niñas hacen estas elaboraciones? Si bien se sabe que hay contenidos que desde su desarrollo cognitivo aún no es comprensible y que sólo lo sería si pudieran contar con el acompañamiento de un adulto que aclare dudas y acompañe en sus construcciones, preocupa un poco que los niños y niñas estén haciendo sus propias elaboraciones en temas de sexualidad, sólo y con lo que proyectan los medios de comunicación. Es posible decir que una de las razones que impide que el adulto haga ese acompañamiento es su desconocimiento en el tema de sexualidad infantil y que por esta razón se perciba indiferente y por ende no aporte a su acompañamiento.

#### **4.3.4. Representaciones que provienen del discurso capitalista**

Como cuarto posible origen estaría el discurso capitalista, el cual impacta a los niños y niñas, mediante sus dibujos y respuestas atravesados desde dos perspectivas; una con tendencias al consumo y otra en términos de resistencia.

La tendencia al consumo se comienza por indicar mediante una pregunta que se le hizo a los niños y niñas como: ¿Qué quieres ser cuando seas grande? (DP3, 2019, p. 7)

Se puede decir que culturalmente hay un interés porque los niños y las niñas elijan una profesión, pues suele ser una pregunta que se les hace desde temprana edad; es pues una manera de garantizar que evolucionen tanto en el campo social para suplir sus necesidades básicas de alimentación y vestido; y desde el campo industrial para poder participar del sistema de consumo.

Sobre las profesiones, los niños y niñas por sus concepciones y discursos retoman la actividad que desempeñan sus padres; para indicar que hombres y mujeres pueden trabajar en lo mismo, otros indican que pueden trabajar en cosas distintas; según lo que indican, se entiende que no trabajan en lo mismo cuando son trabajos formales y si cuando son trabajos no formales, los niños de cuyos padres tienen trabajos informales, lo hablan con mayor libertad para decir que sí pueden trabajar en lo mismo. Por ejemplo, el trabajo en la microempresa familiar o como independientes. Frente a la elección de sus profesiones algunos lo hacen desde un binarismo de género y otros con foco en el presente, las narraciones dan cuenta de esto:

Investigadoras: ¿qué quieres ser cuando grande?  
 Niño: yo quiero ser un policía manejando un helicóptero.  
 Niño: profe, un bebé se ahoga en el agua y yo tire las escaleras.  
 Niño: profe, estoy salvando personas que se cayeron al agua.  
 (E3, 2019, p. 5)

Investigadoras: por qué te gustaría ser todo eso?  
 Niño: porque si, esta vez voy a elegir qué quiero ser cuando grande, pero todavía no sé.

Niño: quiero ser de todo.  
 Investigadoras: y ¿qué es hacer de todo?  
 Niño: que hace muchas cosas como: policía, bombero, helicóptero, ambulancia.  
 (D3, 2019, p. 11)

Lo anterior se hace visible por la concepción que tienen los niños y niñas de querer dedicarse a todo y posiblemente dar cuenta de relaciones entre el tener y el ser. Es un asunto que aún queda pendiente para ser indagado y analizado a profundidad.

Así mismo, desde sus concepciones hablan que se debe proporcionar alimentos, ejercicios y vestidos al cuerpo, y al parecer, proporcionarle placer. Por ejemplo, miremos la siguiente intervención:

Niña: un vestido  
 Niña: vestido azul con brillantes.  
 Niña: un vestido sexy.  
 Niña: tinturarme el pelo de morado brillante.  
 (DP2, 2019, p. 6).

Niña: mucha plata y ser rica, un castillo que tenga piscina delfines y muchas cosas bonitas.  
 (DP2, 2019, p. 7).

Todo lo anterior da cuenta de una tendencia al consumo, un gusto particular por el dinero, saben que el dinero tiene poder para adquirir muchas cosas entre esos bienes materiales. También desde el cuerpo se evidencia cómo quieren cambiar partes de ellas; desde la pregunta ¿Qué se quitarían del cuerpo? surgen algunas respuestas como:

Niña: “los ojos por azul, no me gustan negros.  
 Niña: los ojos rosados.  
 Niña: cambiaría mis ojos cafés por azul.  
 (DP2, 2019, p. 6).

Desde este discurso podemos ver cómo los niños y niñas tienen un deseo por cambiar su cuerpo, dejando entre ver que no se sienten totalmente a gustos como son. Por otro lado, están las niñas que dicen que les gustan los vestidos sexys o brillantes, su gusto está impregnado por lo que ven en los adultos, su madre usa este tipo de prendas; esto se relaciona

con un asunto de identificación con las madres, también esta identificación lleva a querer lo mismo. Por supuesto, como se intentó indicar antes, la identificación con el adulto es algo fuerte, porque cuando se dibujan a sí mismas, lo hacen llevando vestidos. Otro asunto es si el uso de estos es porque son las madres quienes se los compran. En esta medida, parece importante el acompañamiento adulto como mediador, para que tengan su propia autonomía y personalidad desde su propio gusto y no sea una imposición desde el adulto.

También con el discurso capitalista los niños y niñas desde sus concepciones o discursos de la sexualidad, manifiestan que una de las maneras de demostrar amor es por medio de regalos, en efecto los padres le demuestran amor a través de los juguetes y objetos que les regalan, es decir que los regalos son tomados como una muestra de afecto.

Por otra parte, también los niños y niñas evidencian cierta resistencia en cuanto al discurso capitalista; indican al hacer la misma pregunta ¿Que se quitarían del cuerpo? una de las niñas afirma que:

Niña: no cambiaría nada de mi cuerpo, ni ponerme tatuajes. No me quitaría nada.  
(DP2, 2019, p. 6)

Otra de las niñas menciona que se quitaría los collares porque la raspan y los vestidos, para estar de sudadera los domingos, porque le pesan y le molestan. Quiere decir que no siempre tener determinadas cosas permiten la comodidad y el bienestar. Un ejemplo es también cuando se menciona el lugar donde se debe guardar el dinero, la respuesta de uno de los niños es contundente:

Niña: los bancos son caros.  
(DP3, 2019, p. 36)



De lo anterior se puede decir que el discurso es fuerte frente a los niños y niñas y ellos; sin embargo, ponen resistencia frente a este discurso, a pesar de que les genera tanto ruido, es de mencionar que cualquiera de los anteriores discursos deja ciertos efectos:

Efectos que deja la familia en la educación sexual, es una construcción en soledad, sin acompañamientos; sin un adulto que pueda ayudar a modelar y que medie en todos estos discursos en los cuales los niños y niñas están inmersos.

Efectos que deja la institución, la cual se queda en enseñar una educación desde lo biológico, se hace pertinente que haya una evolución en la escuela a fin de atender las nuevas demandas que generan los niños y las niñas en temas de sexualidad infantil.

Efectos que deja el discurso de los medios de comunicación, si bien es algo que siempre va a estar, aunque es difícil evitar que ellos puedan interactuar con los diferentes medios, es necesario garantizar que siempre esté el adulto más presente que pueda ayudar a sus construcciones en sexualidad infantil.

Efectos que deja el discurso capitalista; este siempre va a mostrar que hay quienes tienen más, quienes tienen menos; es decir deja un deseo de tener más, para ejercer poder y satisfacer las necesidades básicas, e, incluso, para satisfacer el cuerpo y sentir placer.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. Conclusiones

A partir de las expresiones de los niños y las niñas del Centro Educativo Caminito, se encontraron diferentes hallazgos que dieron forma a los tres capítulos que acaban de presentarse, de manera singular por cada investigadora. A partir de estos análisis surgen algunas conclusiones que se presentarán a continuación y que posibilitan sostener futuras reflexiones sobre las representaciones que han construido los niños y las niñas frente a su sexualidad y sobre el adulto que precisan para acompañar sus esclarecimientos.

Entre tales conclusiones se encuentran las siguientes:

Muchos de los niños y las niñas parecen reducir la sexualidad al componente biológico, siendo esta entendida como el conocimiento, por no decir memorización, de las partes del cuerpo y una distinción entre hombres y mujeres en términos principalmente anatómicos.

En esta medida, muchos consideran que ser hombre y ser mujer corresponde con cumplir el rol de padres, es decir, con un asunto de paternidad y maternidad, respectivamente y, en consecuencia, una relación directa entre el amor, el matrimonio y la reproducción.

Así, se encuentra una imagen de la sexualidad como un asunto claramente ligado a las relaciones de noviazgo, (reconociendo aquí la directa relación que éstos establecieron entre el noviazgo y el sacramento del matrimonio) y a la reproducción/genialidad, siendo ésta última un asunto conocido por ellos de diversas formas (como la violación de la intimidad del otro), pero vinculado de forma indiscutible con el mundo adulto.

Lo anterior permite ingresar a otro de los hallazgos, y es que los niños y las niñas están instalados en posiciones heteronormativas, en las cuales los hombres se inclinan hacia

las mujeres y viceversa, resultando ciertas resistencias en muchos de ellos y ellas por posiciones que tienen en cuenta otro tipo de orientaciones alternativas.

Sin embargo, es muy interesante un hallazgo en esta investigación, que tiene que ver con la poca adjetivación que tienen algunos niños y niñas, pues ante imágenes de personas del mismo sexo, en las que se mostraban afecto, los niños y las niñas no generan ningún apelativo, sino que describen que son personas tomadas de la mano, por lo cual se considera que los señalamientos hacen parte de los discursos sociales, ante los cuales, muchos niños todavía no se encuentran permeados, o han decidido construir otras posiciones.

En esta medida, parece que hay diferentes posiciones que vale la pena profundizar aún más, porque los niños dan cuenta de binarismos marcados frente al ser hombre y ser mujer, generan expresiones de rechazo frente a la homosexualidad, desde el discurso, pero dan cuenta de una apertura y posiciones de mayor respeto, frente a imágenes en las cuales se puede sospechar de personas con relaciones del mismo sexo. ¿Será entonces que sus rechazos están anclados en lo que escuchan, que parece instalarse como verdad, porque proviene de los padres o de figuras de autoridad?

Estas ideas se relacionan con la identidad que los niños construyen. Parece que sostienen preferencias frente a aquellos que piensan o se ven igual, generándose un rechazo por lo diferente. Esto se marca todavía más en la generación de grupos que se realizan en los espacios escolares, cuando se reúnen niños con niños y viceversa, en muchos casos marcados por los adultos.

No obstante, vemos cómo los niños y las niñas transgreden los límites que el mundo adulto les imponen, sus gustos (cine, música) revelan que no poseen ninguna clasificación ni está determinada por la edad. Por ello, se autorizan a tejer relaciones entre ellos con chicos del sexo contrario, vínculos que ellos mismos llaman como noviazgo.

Así, a partir del juego, como recurso para generar una vinculación afectiva, llaman la atención de la persona de su interés, donde la coquetería es una práctica utilizada para seducir a ese otro que le atrae, permitiéndose momentos de tocamiento y roce con el otro, donde se puede originar sensaciones de tipo erótico sexual, es decir, sentir gusto y deseo por la unión de los dos cuerpos al tocarse.

Así mismo, se presentan nuevos entretenimientos que despiertan en las pequeñas sensaciones de placer, donde su meta sexual va direccionada en el espionaje de ver a otros sintiendo placer. Y en cuanto a las relaciones sentimentales que atraviesa el mundo de los niños y las niñas están cargadas de códigos que ellos mismo instauran sin esperar que un adulto se las autorice; no obstante, los códigos morales que les instaura el mundo del adulto siempre están presentes en los niños y en las niñas, generando en ellos sentimientos que les permita colocar límites y desbordar sus deseos.

Ahora bien, los niños y las niñas están influenciados por diversos discursos sociales (familiares, escolares, comunicacionales y capitalistas), que inciden en su sexualidad, generándose con ello una idea sobre sexualidad infantil como construcción que obedece a los contextos históricos, sociales y culturales. En esta medida, algo que constituye el discurso de este tiempo son los medios de comunicación, a través de programas televisivos, publicidad, comerciales, donde les transmiten unos modos de ser niños y ser niñas; una idea relacionada con el ser en equivalencia del tener; y una concepción sobre la felicidad con relación a la belleza física y la perfección.

Sin embargo, se genera una dificultad relacionada con la ausencia de los adultos (especialmente aquellas figuras de autoridad, como los maestros o los padres) frente a la metabolización de esta información, con lo cual parece que los niños se están quedando solos frente a estas construcciones que les proporcionan estos medios.

En sus relatos dan cuenta de lo que han construido sobre sexualidad a partir de programas televisivos, imágenes y videos de Internet y de un silencio por parte de los padres frente a dicha información.

Posiblemente, lo anterior ha generado que los niños y las niñas construyan concepciones sobre la sexualidad, que no son expresadas fácilmente frente al adulto. Por ello, podemos decir que parecen expresar cierto miedo, tal vez por las consecuencias que creen encontrar desde el adulto, en clave de sancionarlos por poseer dicho saber.

Además del temor, los niños y niñas también parecen evidenciar pena al abordar temas de sexualidad, pues es una constante la risa, el silencio y el “no saber” que acompaña ciertas conversaciones y respuestas.

También se encontró que los niños y niñas son investigadores, porque no se quedan con las respuestas que los adultos les dan, sino que indagan por sus propios medios, buscando otras respuestas que les satisfagan o que estén más relacionados con sus preguntas. En esta medida, en ocasiones no les creen a los adultos frente a lo que escuchan, aunque no necesariamente se los dejen saber.

Lo anterior también se puede entender como resistencia de los niños y niñas hacia aquellos constructos transmitidos por el adulto, quien es visto como aquel que de alguna forma limita su goce; y en definitiva, como una suerte de autorización en términos de un atrevimiento que los niños y niñas se han permitido asumir en relación con la vivencia de su sexualidad.

En síntesis, se genera la idea de que la sexualidad atraviesa a los niños y niñas de maneras particulares, dada la forma como se expresan o narran sus ideas; sin embargo, se presenta un desconocimiento y hasta negación de su sexualidad por parte del adulto. Desde lo cual también es cuestionable como se están demarcando los diques - vergüenza, moral y

asco - en los primeros años de vida, no queda sino pensar que las experiencias eróticas y las expresiones sexuales en gran medida son censuradas en la primera infancia y atravesadas por la violencia, el miedo y el castigo. Por ello, los niños deben vivir su sexualidad de manera escondida, bajo temor, pena, vergüenza y el estigma del adulto. Incluso pueden ser violentados sin saber que están siendo abusados entre ellos mismos.

Así, los hallazgos de esta investigación pusieron en evidencia que hay un desconocimiento de los adultos frente a la sexualidad de los niños, lo cual incrementa que los dejen abandonados frente a sus construcciones. Y quizás esto los deja silenciados frente a las respuestas que le pueden dar a los niños, ya sea porque no son escuchados, o porque no se considera siquiera que existan dichas preguntas.

Por ello, se hace evidente que los niños requieren unos derechos sexuales, que tengan en cuenta estas singularidades, y estas maneras de vivir, gozar y experimentar su sexualidad. Derechos que los reconozcan como sujetos sexuados, eróticos y con la posibilidad de construir sus propias representaciones desde aquello que les moviliza su deseo de saber y de experimentar.

## **5.2. Reflexión Pedagógica**

Creemos que todo aquel que se interese o se desempeñe en áreas que involucren el relacionamiento de niños y niñas, debe tener claro que la sexualidad es algo que nos compete a todo los seres humanos desde el momento de la concepción, y por ello, la infancia más allá de ser una etapa por la que se transita en un momento de la vida y que se compone de ciertas características que la diferencian de los adultos, está también inmersa en las dinámicas que componen lo que reconocemos como el “mundo adulto”, siendo ésta la razón para que los niños y las niñas presenten comportamientos que atraviesan la sexualidad adulta.

Teniendo esto claro, consideramos pertinente pues expresarnos en términos de *sexualidad humana*, dado que, independiente del momento temporal en el que se encuentre el sujeto éste siempre estará cruzando por experiencias sexuales que contribuirán a la construcción de sus propias representaciones. No obstante, en los primeros años de vida se formarán esos cimientos que darán paso a los vínculos sociales, como también al disfrute, el goce y al placer propio y del otro. Así pues, es preciso asegurar que los niños y niñas viven diversas experiencias sexuales con base en las que construyen diversas representaciones sobre la sexualidad que hacen de ésta una construcción tanto social como subjetiva que se entiende inherente al ser humano.

La sexualidad, en contraposición a numerosos discursos e imaginarios sociales, no es un tema completamente aislado de la etapa vital conocida como infancia. Por el contrario, en tanto que dimensión del ser humano, la sexualidad puede asumirse como un proceso de construcción que precisamente tiene lugar en y desde dicha etapa, incluso antes, teniendo presente que los seres humanos somos seres sexuados, es decir, seres con sexualidad, no seres que deben cumplir con determinadas características para tener una.

Además, porque no podemos pasar por alto que la sexualidad es un derecho del cual gozamos todas las personas según la Asociación Mundial de Sexología y la Federación Internacional de Paternidad Planificada, pero ¿qué ocurre en la práctica?, ¿será que éste si se le garantiza a los niños y niñas? En nuestro país, por ejemplo

El Ministerio de Educación Nacional ha comprendido que una educación para la ciudadanía no puede seguir siendo independiente de una educación para la sexualidad, ni de una educación ética-cívica, para lo cual ha creado un nuevo

programa. Solo que, de las normas a los hechos hay mucha distancia (Baquero, 2010, p. 146).

Así, es pertinente acotar que la sexualidad no es un asunto exclusivamente de adultos y que, en ese sentido, concebirla de esta manera supone afirmar que ella, de algún modo, no es un aspecto o dimensión inherente al ser humano, sino que por el contrario posee un periodo de aparición, lo cual la anudaría de forma directa al discurso biológico, esto es a la genitalidad y a la reproducción, en tanto no se estaría considerando dentro de ella el relacionamiento, es decir, el mantenimiento de los vínculos sociales, la construcción de la identidad tanto de sexo como de género, la vinculación afectiva, la capacidad para expresar pensamientos, fantasías, deseos, etc., la relación con el cuerpo, entre otros aspectos que, sin intentar establecer un deber ser, y como ya se dijo con anterioridad, forman parte de un proceso de construcción permanente que se inicia en la infancia.

Asunto que nos permite entender que relacionar la sexualidad de forma directa con el mundo adulto implica generar un distanciamiento de la misma con la infancia. Y esto, indiscutiblemente, respalda la consideración de la infancia como una etapa vital del ser humano que se encuentra sustancialmente distante de poseer y, por lo tanto, de tener la facultad de vivir y expresar la sexualidad. Concepción desde la que se apoya la diferenciación entre sexualidad infantil y sexualidad adulta, al igual que la necesidad de difundir desde la infancia una idea de la sexualidad únicamente desde o como el conocimiento de las partes del cuerpo entre otros aspectos vinculados con la corporalidad; desde la que se da lugar al establecimiento de una imagen de la misma como algo que es inapropiado para los niños y niñas, y se busca -así sea de forma indirecta o quizás inconsciente- controlar la relación que éstos tengan con su cuerpo y con el cuerpo del otro, fundándose con ello -incluso- diques



como la pena y la vergüenza cuando de relacionarse a través del cuerpo se trate. Lo cual, indiscutiblemente, incide en la forma en que los presentes niños y niñas se van a permitir concebir, expresar y vivir su sexualidad en el futuro.

La anterior es una cuestión desde la cual es pertinente y quizás necesario objetar la forma en la que padres, maestros y en general el adulto se está permitiendo influir en la forma en la que niños y niñas están concibiendo y expresando su sexualidad y, quizás, el reflejo que esto está siendo de sus propias formas de concebir y vivir ésta misma. Lo cual se está permitiendo ubicar la sexualidad como una construcción histórica, a saber que el cómo cada niño o niña experimenta su sexualidad está dependiendo, principalmente, de aquellos modelos educativos y de crianza (fundamentados en su mayoría en la concepción que se tenga de infancia) que por lo general se constituyen en una herencia familiar y social, es decir, en un rasgo sociocultural característico de un contexto específico; lo que termina estableciendo en cada sujeto unas formas particulares de concebir y vivir la sexualidad en concordancia con aquellas ideas, creencias, etc. que sobre la misma se hayan construido de forma precedente. Lo que termina por encasillar a los sujetos en un binarismo represor que coarta sus acciones en la medida en que los obliga a detenerse a considerar si lo que creen y desean hacer es “bueno”, “malo”, “adecuado”, “inadecuado” ... Sin embargo, la sexualidad como una dimensión integral del ser humano que atraviesa su existencia, ¿si precisa ser limitada?

Todo esto para insistir que la sexualidad, como el ser humano mismo, es una construcción constante, y que en esa medida no estamos supeditados al mantenimiento de una creencia y/o concepción sobre ésta como si se tratara de un molde en el que debemos optar por encajar. La sexualidad no constituye una camisa de fuerza, un aspecto que todos deben concebir, expresar y vivir de la misma manera. Esta, por el contrario, se inscribe en la

subjetividad de cada individuo, sin discriminación de su edad (por cuanto está presente a lo largo de toda nuestra vida), o de su condición física.

La sexualidad es una dimensión humana que se caracteriza por la diversidad y por la libertad. De modo que concebirla determinada únicamente por la biología o por la diferencia anatómica se traduce en una suerte de supresión de su carácter diverso y de la libertad con que cada sujeto cuenta para construirse una concepción sobre ésta, para expresarla y para vivirla.

Asunto que debería permitirnos cuestionar qué estamos o no haciendo nosotros como adultos para que niños y niñas se estén permitiendo construir tales concepciones sobre la sexualidad y para que la estén manifestando y viviendo o no de la forma en que lo están haciendo. Así pues, la pregunta sería: ¿cuál es el adulto que niños y niñas necesitan cuando de acompañamiento frente al conocimiento y vivencia de la sexualidad estamos hablando?

Frente a esto es claro que no existen recetas. La sexualidad como el ser humano mismo no posee una única forma de pensarse y mucho menos de manifestarse. En esta medida, está claro que lo que los niños y niñas menos necesitan es un adulto que les imponga una forma de ver y vivir la sexualidad, pues ellos con o sin dirección adulta se van a permitir hacer sus construcciones desde la experiencia. Claro está que los adultos nos permitimos ser una guía dentro del proceso de desarrollo de los niños y niñas, pero esto no quiere indicar que somos nosotros quienes modelamos la manera en que la infancia ha de pensarse y vivir la sexualidad.

Lo importante frente a esto es inicialmente reconocer la forma en que nosotros como adultos estamos concibiendo y experimentando nuestra sexualidad, puesto que muchas veces -quizás sin darnos cuenta- los niños y niñas terminan siendo el reflejo o la copia de nuestros deseos, concepciones y prácticas. Así pues, lo que se nos pide es despojarnos de aquellos

ideales que tenemos sobre la forma en que el niño o niña “se supone” debe concebir y vivir la sexualidad.

Asimismo, debemos permitirnos reconocer que muchas veces nos convertimos en reproductores de aquellos discursos sociales -especialmente religiosos- que ubican la sexualidad como algo inadecuado o limitado a uno de sus aspectos o dimensiones, especialmente la biológica. Y que es quizás por ello que buscamos encubrir, sancionar o quizás evitar el tema con los niños y niñas, todo por miedo a que hablar sobre éste signifique inducirlos a determinadas acciones o actividades.

Frente a esto vale decir que la educación sexual no acelera los procesos naturales, pues ésta le ayudará al niño o niña a ir paso a paso con naturalidad. Por el contrario, cuando el niño o niña se reconoce coartado buscará respuestas por fuera, lo cual si es factible que lo lleve a caer en ideas y prácticas equivocadas. Es necesario que entendamos que educar en sexualidad no es “sexualizar” a los niños y niñas antes de tiempo, sino responder a las curiosidades quizás individuales que cada quien manifieste. Además, que ésta se permite fortalecer vínculos de confianza entre padres e hijos. La educación sexual le permite a los niños y niñas poner en palabras lo que sienten, viven, etc. como también metabolizar la información que les llega del exterior.

Sabiendo esto te queremos invitar ahora a que realices un viaje que empiece en tus 5 años, que pase por tu adolescencia y juventud y que finalice en la forma en que hoy concibes y vives tu sexualidad. ¿cómo te sientes después de evocar tales momentos? Piensa si te hubiera gustado que en aquel momento te proporcionaran algún tipo de educación sexual.

La respuesta a dicho cuestionamiento te permitirá entender que la forma en que hayas vivido y concebido tu sexualidad define la manera en que te permites experimentarla hoy. Y desde allí, la forma en que consideras debe darse ésta en los niños y niñas. Por cuanto es

desde allí que se instauran las percepciones y expectativas que se tienen acerca de cómo los niños deben y deberían transcurrir su sexualidad.

Lo cual permite polemizar la influencia que están teniendo los adultos en la forma como niños y niñas están concibiendo y manifestando su sexualidad. A saber, que como principal hallazgo de esta investigación se evidenció una falta de acompañamiento por parte de los adultos para con la construcción de la sexualidad que hacen los niños y niñas. Asunto que tenemos claro se puede deber a muchísimos factores.

No obstante, es importante determinar si ésta se debe a concepciones que nosotros nos hemos permitido construir sobre ella que nos cohiben o si quizás es por falta de información. En tanto debemos tener claro que no podemos brindar al otro aquello que no nos hemos dado a nosotros mismos.

En razón de ello, la sexualidad al ser una dimensión humana tan amplia requiere de nosotros un vasto conocimiento. Conocer sobre aquel aspecto que atraviesa nuestra vida nos permitirá mejorar nuestra relación con nosotros mismos y con los demás, a la vez que nos dotará de la confianza necesaria para brindar un mejor acompañamiento a los niños y niñas en su proceso de desarrollo. En tanto es claro que no tener la información suficiente o estar desinformados sobre la sexualidad infantil dificulta tratar el tema. Porque no saber de algo genera inseguridad y debilita los argumentos para encarar las situaciones y más cuando en los discursos de los niños y las niñas priman las preguntas.

Sin embargo, es importante tener presente que no todo se reduce a aprobar todo lo que los niños y niñas manifiesten. De la mano de un adulto que escuche y acompañe debe existir uno que también sepa colocar límites, pero ojo, no límites en términos de coartar la acción del otro, sino de comprender, reconocer y nombrar aquello que transita su cuerpo. Además, hemos de reconocer que en la medida en que realicemos acompañamiento a ese

proceso de construcción, que no podemos olvidar es natural, no será necesario poner límites. Nuestra acción en ese caso se entendería como una compañía desde la que el niño o niña se permite resignificar su sexualidad.

Finalmente, si bien el tema de la sexualidad (infantil) es en su mayoría considerado para sancionar acciones adjetivadas como inadecuadas, es preciso que nosotros como adultos reconozcamos su existencia. Los niños y niñas están lejos de ser seres asexuados. Y es por ello que éstos necesitan de un adulto que los ayude a transitar la vida sexual. Una vida sexual que considere no solo el sexo, sino y también todos aquellos aspectos que aluden al relacionamiento tanto en la esfera pública como en la privada, es decir, consigo mismo, con el otro y con lo otro.

### **5.3. Consideraciones Éticas**

En esta propuesta de investigación y desde el planteamiento de Hart (citado por Barreto M, 2011), y teniendo en cuenta que se desarrollará con niños, se hace necesario poner énfasis en consideraciones éticas tales como: la participación libre y voluntaria, esto es, pueden decidir hasta qué punto desean participar en la investigación; el respeto y validación por la palabra de los niños; claridad, precisión y pertinencia en cuanto a la información de la investigación; para este se usa el habeas data y/o consentimiento informado con el cual se da claridad de la participación voluntaria; la información sobre la no retribución económica y los beneficios indirectos por su participación; el anonimato y buen uso de los datos para la investigación; la rendición de cuentas, está relacionada con las instituciones y entidades sociales, a quienes se les cuenta la intención del proyecto; no juzgar la información obtenida ni a los mismos participantes que la proporcionan; establecer reglas y acuerdos desde el inicio para seleccionar la información, confiriendo, no obstante, el valor demandado a la

información proporcionada. Cabe aclarar que las anteriores consideraciones se tuvieron en cuenta desde el inicio y hasta al final en lo que respecta a nuestro trabajo investigativo.

#### **5.4. Recomendaciones**

Como hemos venido mencionado durante toda la investigación, la sexualidad atraviesa todas las esferas de la vida, desde que nos conciben hasta el fin de nuestros días, por lo que es un asunto que siempre va estar en constante construcción. Por ello, las recomendaciones de esta investigación giran en función de generar investigaciones sobre las maneras como los adultos se relacionan con esa sexualidad infantil, las razones de sus ausencias y los efectos de esos vacíos en los niños y en su tránsito por la construcción de su sexualidad. Además, queremos dejar otras recomendaciones para actores puntuales:

**5.4.1. Para el quehacer de los agentes educativos:** Se recomienda a las instituciones que desarrollan procesos educativos tanto formales como informales propiciar espacios que permitan trabajar sobre la sexualidad, en aras de que los niños y niñas tengan mayor oportunidad de ser escuchados sobre sus concepciones y cómo las están construyendo, y en esa medida puedan recibir un acompañamiento pertinente por parte de los agentes educativos.

**5.4.2. Para las familias:** Se hace pertinente prestar mayor atención a cómo los niños y niñas están construyendo las representaciones sobre su sexualidad en la infancia, lo cual debería tener más acompañamiento de los adultos que puedan ayudar a modelar su sexualidad en la etapa infantil; como también que los padres reconozcan la forma en que ellos están concibiendo y expresando su sexualidad, ya que esto tiene una

influencia bastante significativa en las representaciones y manifestaciones que los niños y niñas hacen de su sexualidad.

**5.4.3. Para futuras investigaciones con niños y niñas en relación a la sexualidad:**

Se recomienda trabajar este mismo tema desde otras edades, contextos, infancias, a fin de identificar otras representaciones sociales sobre la sexualidad y sobre su construcción en la etapa infantil.

## 6. REFERENCIAS

- Aguirre, E., Burkart Nöe, M., Fernández, A., Gaspari, A., & Haftel, C. (2008). La sexualidad y los niños: ensayando intervenciones. Colección del melón. Libros que piensan la infancia, 1369-p.
- Ángel, D, A. (2010). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Arias, N. (2018). ¿Existe realmente el noviazgo infantil? Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/por-que-se-da-el-enamoramiento-infantil-18424>.
- Baquero, C. B. B. (2010). Los niños y las niñas prepúberes, ¿también tienen derechos sexuales? Hologramática, 12(1), 143-156. Recuperado de <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=1205&tipo=&eid=31&sid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Completo>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), 635 – 648. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Biografías y Vidas, 2004-2019. La Enciclopedia Biográfica en Línea. Recuperado de: <https://www.biografiasyvidas.com/obra/emilio.htm>
- Bolívar, A., Domingo, S. & Fernández, C. (1998). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, España: Editorial. La Muralla.
- Buscaglia, L. (1985). El amor. Colombia: Editorial Diana Colombiana.



- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Casquet, N. (2019). Sex Talk: ¿Por qué el sexo sigue siendo tabú en 2019? Recuperado de: <https://theobjective.com/further/sex-talk-sexo-tabu-2019/>
- Cuervo A. (2009) Pautas de crianza y desarrollo socio-afectivo en la infancia. *Revista Diversitas*. No 1, Vol. 6, pp. 3-12.
- Cuervo, G. M., & López, C. I. Z. (2005). El taller: una estrategia para la normalización de términos y conceptos en un trabajo terminológico. *Análisis*, 6(1), 25-35.
- Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/679/67916261009/>
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las infancias? Biblioteca Nacional. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.educar/recursos/119667/que-hay-de-nuevo-en-las-nuevas-infancias>.
- Durán, M, M., & Rojas, S, V. (1994). *La sexualidad en los niños y adolescentes: hacia la construcción de un estado del reconocimiento*. Impreso por Editorial Retina Ltda. Santafé de Bogotá, julio de 1994.

- Enciclopedia de conocimientos fundamentales, V 1, Español/Literatura. UNAM-Siglo XXI, México (2010), p.p. 22-28, 41-42. Recuperado de <http://www.objetos.unam.mx/literatura/borrador/pdf/narracion.pdf>
- Fernández Fuente, S., Higuera Bedoya, N. M., Martínez Fernández, L. F., Palacios Mosquera, E., Pérez Rivera, N. H., & Vásquez Salinas, N. (2017). ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre la sexualidad? Una reflexión pedagógica. Recuperado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8662/1/HigueraNora\\_2017\\_Ni%C3%B1osNi%C3%B1asSexualidadReflexion.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8662/1/HigueraNora_2017_Ni%C3%B1osNi%C3%B1asSexualidadReflexion.pdf)
- Ferriols, M. J. (2011). La diversidad afectivo-sexual. Cuadernos de pedagogía, 414. Recuperado de <http://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2017/12/2011-quaderns-de-pedagogia-n414.pdf>
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: aljibe*. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/ortiz/infmic.pdf>
- Frigerio, G., y Diker, G., 2008 Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago ISBN: 978-956-8302-85-6 Impreso por Andros Ltda. Santiago, Chile, junio, 2008
- Freud, S. (2000). Obras completas séptima 7ma. Edición. (Traducido al español por José L. Etcheverry). Buenos Aires: Amarroute editores.
- González, M. (2009). Derechos sexuales: niños, niñas y adolescentes. SELA (Seminario en Latinoamérica de teoría Constitucional y Política) Papers, 68.
- González, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31(2), 187-203. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/261684819\\_Pueden\\_los\\_clasicos\\_decir\\_algo\\_nuevo\\_sobre\\_la\\_identidad\\_Una\\_revision\\_de\\_las\\_ideas\\_de\\_Bakhtin\\_Vygotsky\\_y\\_Mead\\_en\\_tiempos\\_de\\_identidad\\_liquida](https://www.researchgate.net/publication/261684819_Pueden_los_clasicos_decir_algo_nuevo_sobre_la_identidad_Una_revision_de_las_ideas_de_Bakhtin_Vygotsky_y_Mead_en_tiempos_de_identidad_liquida)

Gurdián-Fernández, 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>

Gurdián-Fernández, 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>

Hernández, G., & Jaramillo, C. (2003). La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Guia%20Educación%20Sexual%20en%20la%20Primera%20Infancia.pdf>

Jean-Jacques Rousseau. Respeto a la vida natural, la libertad y las diferencias individuales. Recuperado de: [http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0\\_juan\\_jacobo\\_rousseau.htm](http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_juan_jacobo_rousseau.htm)

Martínez González, C. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción. AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría, 299-301. Recuperado de [https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008\\_libro\\_299-310\\_vinculo.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf)

Martínez, L (2013). sexualidad infantil y control social: el discurso de los abusos como método de disciplinamiento. Estudios, N° 3-3, Misceláneas, P.p. 143-150. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1En8H8thw0SS0J7hNK\\_WxHx02hOsruyfY/view](https://drive.google.com/file/d/1En8H8thw0SS0J7hNK_WxHx02hOsruyfY/view)

- Mesa, C. (2002). Adolescencias contemporáneas: un redoblamiento de la declinación del padre. Tesis de especialización no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36.
- Noemí, E. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista española de pedagogía*. 60(223). 559-570.
- Ochoa y Pérez. (1997). La formación del maestro en el horizonte de la experiencia intersubjetiva. Tomado de: Ochoa y Pérez (1997). *La formación en el horizonte del trabajo grupal*. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Tesis de Maestría en Orientación y Consejería, Cohorte Ética y Sexualidad, pp. 17-28.
- Ordóñez, A. H. (2005). Representación social del género masculino en un grupo de niños y jóvenes que viven en la calle, en la ciudad de México. Primera parte. *Salud mental*, 28(6), 59-62.
- Ordóñez, A. H. (2006). Representación social del género masculino en un grupo de niños y jóvenes que viven en la calle, en la ciudad de México. Segunda parte. *Salud Mental*, 29(1), 56-63.
- Pavan. (septiembre de 2017). Clase XIII. Identidades trans e infancias. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía - Cohorte 8. Clase XIII llevada a cabo en el sitio web FLACSO Virtual el domingo, 10 de septiembre de 2017, 21:45
- Pérez, J. F. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. *Revista Colombiana de Psicología* 7(1), 239-244. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4536412>

- Raffino, M. E. (2020). Relaciones Humanas. De: Argentina. Para: *Concepto.de*. Disponible en: <https://concepto.de/relaciones-humanas/>. Recuperado de: <https://concepto.de/relaciones-humanas/#ixzz6SHupfWHI>
- Roa García, A. (2017). EL EDUCACIÓN EMOCIONAL, EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y SU IMPORTANCIA EN LA INFANCIA. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (44), 241-257. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/210>
- Rousseau, J (2005) *El Emilio o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Ruiz Gamio, X. (1999). Pedagogía de la sexualidad. *Tiempo de Educar*, 1 (1), 119-130.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ARFO Ltda.
- Saussure, F (1991). *Curso de Lingüística General*. Editorial Akal.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2004). Epílogo: por qué cómo y cuándo hacer el diario. En *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (pp. 143-158). Madrid, España NARCEA ediciones.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2004). Los diarios de clase: aspectos generales. En *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (pp. 15-34). Madrid, España NARCEA ediciones.