

**JUSTIFICACIONES MORALES DE DOS GRUPOS DE NIÑOS Y
NIÑAS ACERCA DE LA SEXUALIDAD**

CARLOS BOLÍVAR BONILLA BAQUERO

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
ENTIDADES COOPERANTES: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
MANIZALES,
UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES
2009**

**JUSTIFICACIONES MORALES DE DOS GRUPOS DE NIÑOS Y
NIÑAS ACERCA DE LA SEXUALIDAD**

CARLOS BOLÍVAR BONILLA BAQUERO

Directora

**MARÍA CRISTINA GARCÍA V.
Doctora en Educación**

**Trabajo de grado para optar por el título de
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
ENTIDADES COOPERANTES: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
MANIZALES,
UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES
2009**

Nota de Aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Manizales, Julio de 2009

A la memoria de mi padre y de mi hermano quienes con su súbita y definitiva ausencia me ofrecen el aliento vital de su constante presencia.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	11
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	11
1.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y CONTEXTO TEÓRICO	19
1.2.1 El origen del conocimiento moral y las justificaciones morales	21
1.2.2 Las justificaciones morales en distintas orientaciones éticas contemporáneas	23
1.2.3 Las justificaciones morales y la psicología del desarrollo moral	30
1.2.4 Sobre la sexualidad en este estudio	37
1.3 OBJETIVOS	43
1.3.1 Generales	43
1.3.2 Específicos	44
CAPÍTULO DOS: DISEÑO METODOLÓGICO	45
2.1 CONSIDERACIONES ÉTICAS Y PROCEDIMENTALES DEL ESTUDIO	50
2.2 UNIDAD DE TRABAJO	51
2.3 MOMENTOS INVESTIGATIVOS	55
2.3.1 Familiarización con el ámbito y el fenómeno objeto de estudio	55
2.3.2 Plan de creación de datos y técnicas a emplear	55
2.3.3 Interpretación de datos y técnicas empleadas	61
2.3.4 Validez de la investigación	65

CAPÍTULO TRES: RESULTADOS	67
3.1 CODIFICACIÓN ABIERTA. DESCRIPCIÓN DE LAS JUSTIFICACIONES MORALES	68
3.1.1 Tema De Conversación: Enamoramiento y Noviazgo	69
3.1.2 Tema de conversación: género y relaciones de género	80
3.1.3 Tema de conversación: identidad y orientación sexual	91
3.1.4 Tema de conversación: relaciones sexuales, matrimonio, embarazo y anticoncepción	94
3.1.5 Tema de conversación: abuso y maltrato sexual	110
3.2 CODIFICACIÓN AXIAL	120
3.2.1 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética Deontológica o del Deber	123
3.2.2 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética del Cuidado	131
3.2.3 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética del Reconocimiento	135
3.2.4 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética del Placer	141
3.2.5 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética Comunicativa-Deliberativa	146
3.3 CODIFICACIÓN SELECTIVA	150
3.3.1 Interpretación Contextual De Las Justificaciones Morales Dominantes o Instituidas	155
3.3.2 Interpretación Contextual De Las Justificaciones Morales Emergentes o Instituyentes	164
CAPÍTULO CUATRO: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	178
4.1 EL PLURALISMO MORAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL JUEGO DE LO INSTITUIDO INSTITUYENTE	179
4.2 LOS MATICES DEL GÉNERO Y EL TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA REFERENCIAS	188
REFERENCIAS	201

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Taller de familiarización o conocimiento mutuo	214
Anexo 2. Talleres lúdicos de indagación sobre las justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad	215
Anexo 3. Taller: el telenoticiero de los niños y niñas	218
Anexo 4. Taller: reconstruir la historieta	220
Anexo 5. Taller: las “cosas” de los hombres y las mujeres	222
Anexo 6. Cronograma de los 7 talleres lúdicos, con cada grupo. Se desarrollaron 2 por semana – 2007	224
Anexo 7. Entrevista a una niña sobre reconstruir la historieta 16 de mayo de 2007. Institución educativa privada	225
Anexo 8. Dibujos de los niños y niñas acerca de la sexualidad	232

RESUMEN

El estudio de las justificaciones morales acerca de la sexualidad se ha realizado con dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva (Colombia). Se acude para ello a un enfoque epistemológico cualitativo, la metodología del estudio de casos múltiples, las técnicas del taller lúdico y la entrevista no estructurada, en profundidad.

Las justificaciones morales de los participantes se contrastan críticamente con cinco orientaciones éticas: Deontológica, del Cuidado, del Reconocimiento, del Placer, y Comunicativa Deliberativa, lo cual sugiere la presencia de un pluralismo moral infantil sobre la sexualidad y la imposibilidad de encasillar la complejidad del juicio moral en un único sendero teórico.

El pluralismo moral que las justificaciones de los niños y niñas sugieren, se interpreta en directa relación con el contexto histórico social de los participantes. Para esto se admite una postura de modernidad crítica que concibe lo moral como perteneciente al imaginario social y a las tensiones propias de lo instituido e instituyente. Y las justificaciones morales como integradas por razones y sentimientos.

Durante la interpretación de las justificaciones morales se ofrece una comparación de lo hallado entre géneros e instituciones educativas. Finalmente, se formulan algunas sugerencias para la educación moral y sexual de los niños y niñas.

Palabras clave: Justificaciones morales, criterio moral, orientaciones éticas, sexualidad, imaginario social, instituido e instituyente, significaciones imaginarias sociales, pluralismo moral.

INTRODUCCIÓN

En este documento se da cuenta del proceso investigativo seguido y los resultados obtenidos, al indagar por las justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas, acerca de la sexualidad.

Se trata de un estudio cualitativo de caso múltiple dirigido a describir, comparar e interpretar las justificaciones morales, asumidas aquí como integradas por razones, criterios y sentimientos morales, que organizadas argumentativamente le permiten a las personas enjuiciar, en este caso la sexualidad, como correcta o incorrecta; justa o injusta; buena o mala.

La interpretación de dichas justificaciones se hace en directa relación con el contexto histórico cultural de los niños y niñas participantes (Taylor, 2004/2006; Castoriadis, 1983/2003), pertenecientes a una institución educativa pública y una privada, de estrato socioeconómico 1–2, y, 3–4, respectivamente, de la ciudad de Neiva.

Desde el punto de vista teórico, el estudio se apoya en los aportes de la filosofía y psicología moral contemporáneas, especialmente desde una postura de modernidad crítica (Macintyre, 1987/2001; Thibaut 1992; Carracedo, 1996; Cortina 2000/2003), y la concepción de justificación moral propia de la ética comunicativa de (Habermas 1987/1991; 1983/1994). La sexualidad humana se respalda en perspectivas culturales, no esencialistas, como las de Lamas (1997); Balderston & Guy (1998); y Viveros, Rivera & Rodríguez (2006).

Metodológicamente, la investigación se basa en la propuesta de los tres momentos indicados por Pérez (1994), para desarrollar estudios cualitativos de caso. La información se interpreta mediante el proceso de categorización progresiva sugerido por Strauss y Corbin (2002), a través de la codificación abierta, axial y selectiva.

Por ser un trabajo realizado con niños y niñas de edades comprendidas entre los 10 y 11 años, técnicamente se recurre al taller lúdico y la entrevista individual.

CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

En un país como Colombia, donde la intolerancia y la violencia caracterizan la vida cotidiana, realizar estudios que permitan comprender la moralidad de los niños y niñas puede ser beneficioso, para contribuir con propuestas de formación orientadas a nuevas maneras de entendimiento en las relaciones ciudadanas.

La moral es una condición distintiva de lo humano que se construye en la interacción sociocultural y que ha ocupado la reflexión del ciudadano común y de los grandes pensadores, como los filósofos morales y los psicólogos del desarrollo moral, sin que exista unanimidad entre ellos acerca de su interpretación. Desde distintas orientaciones teóricas se difiere acerca de qué es bueno, cómo se produce y fundamenta el conocimiento y el juicio moral, cómo se gesta la conciencia y se constituye el sujeto moral, y si estos últimos procesos dependen de principios universales o contextuales; entre otros temas.

Desde este contexto, se considera que el problema de esclarecer las justificaciones morales de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, ha sido prácticamente inexplorado, como se muestra en la revisión de los estados del arte más recientes, así como de otra literatura pertinente. Describir, comparar e interpretar estas justificaciones tiene una doble importancia teórico-práctica.

Desde la teoría, con los aportes de la filosofía moral, la psicología del desarrollo moral contemporánea y las ciencias sociales críticas, se interpretan las razones y los sentimientos que configuran las justificaciones aducidas por los niños y niñas para llegar a expresar, mediante un juicio, por qué un tema o una acción sexual, propia o ajena, puede ser aprobada o reprobada, calificada como buena, mala, correcta o incorrecta.

Al contrastar los datos empíricos logrados con la teoría, se han podido cotejar los criterios o principios reguladores que, desde diferentes posturas éticas, permiten una comprensión de las razones y sentimientos morales que estructuran las justificaciones de los chicos y chicas. Para ello ha sido útil revisar las éticas deontológica o del deber (Piaget, 1932/1974; Kohlberg, 1992); Comunicativa (Habermas, 1987/1991; 1983/1994); del Cuidado (Gilligan, 1985); del Placer (Aguirre, 2004); y del Reconocimiento (Honneth, 1997).

Este conocimiento de la argumentación de los niños y niñas para enjuiciar la sexualidad humana, posibilita comprender mejor el tipo de relaciones personales que ellos y ellas estarían dispuestos a sostener o a evitar con los adultos. Lo cual puede ser de máximo provecho para sugerir pautas educativas que relacionen la moralidad con la sexualidad. Tal como lo afirma Hudson (1970/1974), cuando admite que: “De las opiniones que un filósofo moral, como tal, mantiene, se seguirán ciertas opiniones sobre lo que constituye la educación moral y sobre cómo debe llevarse ésta”. (p.29).

Este filósofo considera que si bien es cierto que la reflexión filosófica es un discurso de segundo orden, sobre el discurso de primer orden usado cotidianamente por los moralistas para defender sus juicios morales, también lo es que el filósofo moral debe extender sus reflexiones a problemas prácticos, como el de la sexualidad, contribuyendo a que el ciudadano común pueda pensar y actuar frente a estos problemas con mayor claridad.

De allí la importancia práctica de investigar sobre las justificaciones morales acerca de la sexualidad, en especial, desde la propia mirada de los niños y niñas, considerados hoy como sujetos de derechos pero que al abordar las dificultades de su educación sexual, padres de familia, educadores y diseñadores de políticas públicas, desestiman como tales.

En esta investigación, para lograrlo, se adopta una postura ética de modernidad crítica, según la cual, se cuestionan los excesivos énfasis del proyecto ilustrado, puestos

en lo racional-cognitivo, en el formalismo deontológico del juicio moral y en una concepción abstracta del sujeto y su identidad moral. Se trata de una postura crítica dirigida a la reformulación del programa ético-racionalista de la modernidad y no a su disolución. Crítica orientada a relativizar los anteriores énfasis, no a su negación.

Como advierte Cortina (2000/2003):

“sólo una ética racional de principios, una ética de mínimos universales, da cuenta de ese también mínimo de intersubjetividad y unidad que requiere una sociedad compleja para responder cooperativamente a los retos que se le plantean, y entre los que no es el menor la falta de respeto por la diversidad” (p. 535).

En esta perspectiva, agrega la autora, la idea kantiana de persona, como individuo autolegisador monológico se convierte, dentro de una ética discursiva, en un sujeto dotado de competencia comunicativa, capaz de defender dialógicamente sus pretensiones racionales. Sujeto que se constituye como tal gracias a su relación con otros, es decir, se trata de un sujeto situado contextualmente.

De manera tal que el interés por dilucidar las justificaciones morales de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, asume como de máxima importancia relacionar el contexto sociocultural de los sujetos, la ciudad de Neiva, con dichas justificaciones. En el entendimiento de que estos contextos nutren de contenidos específicos las justificaciones y el juicio moral, constituyéndose en una condición de referencia obligatoria para la lectura comprensiva de las razones y los sentimientos morales.

Se recoge así la tradición investigativa del equipo colombiano responsable de la línea **ética, moral y ciudadanía**, del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Línea a la cual pertenece este proyecto y que reivindica la pertenencia contextual del juicio moral, es decir, del carácter histórico-social, tanto de la identidad del sujeto como de los valores y criterios del juicio moral. Sin por ello renunciar a las pretensiones de

una ética de mínimos universales, como bien lo representan, entre otros, los trabajos de Vasco, Echavarría & Botero (2004), sobre las perspectivas y representaciones morales de jóvenes escolares de diferentes niveles socioeconómicos. De Echavarría & Vasco (2007), y Echavarría (2006), acerca de las justificaciones morales de niños y niñas de contextos violentos y no violentos. De Quintero (2006), en torno a las justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados, acerca de la concepción de justicia.

Esta es una posición crítica y convergente que también suscribe Thibaut (1992), cuando señala al respecto, que parece promisorio pensar en: *“el punto de vista ético y las formas de subjetividad moral, en términos que no son ni los de una eticidad meramente institucional ni los de una moralidad abstracta y vacía”* (p. 35). Este autor precisa que es necesario conjugar las demandas de la categoricidad de la razón práctica kantiana, con la materialidad contextual del mundo de vida en las formas complejas y reflexivas de la subjetividad moderna.

La postura ética de modernidad crítica, que aquí se adopta, rescata también la dimensión sensible de lo humano, que no puede verse como lo opuesto de la razón sino como su complemento. Como asegura Muguerza (1995), no se puede renunciar a la razón sino a seguir escribiéndola con mayúscula, puesto que: *“hoy somos conscientes de su fragilidad y de sus límites, que es en lo que habría de consistir nuestra adhesión a una insegura y azarosa racionalidad escrita con minúscula”* (p. 37).

Como no se puede hoy ser moderno sin una dosis de perplejidad, dice este autor, además de la razón hay que admitir en la existencia humana, el deseo, la fantasía y los sentimientos. En este sentido, las justificaciones morales no sólo son estudiadas en directa relación con el contexto histórico cultural de los niños y niñas participantes, sino que dichas justificaciones se conciben como integradas por una fuente cognitiva y una fuente sensible, por razones y sentimientos morales.

Tal como se reconoce hoy por parte de filósofos como Rawls (1971/1995) y Habermas (1985/1994, 1985/2002). Reconocimiento que no es extraño desde otras

disciplinas y miradas integrales, como la de Heller (1979/1985), para quien el sentir es estructuralmente inherente del pensar y el actuar, ya que el sentimiento afecta de modo significativo el juicio y la toma de decisiones.

Se precisa, en consecuencia, que el proyecto de investigación se concentra en el estudio de las justificaciones morales (razones y sentimientos) en directa relación con el contexto sociocultural de los niños y niñas participantes, pertenecientes a dos instituciones educativas diferentes, una pública y una privada, de la ciudad de Neiva.

El proyecto no se dirige a otros propósitos más típicos y clásicos de la psicología del desarrollo moral, donde las justificaciones han sido estudiadas con el enfoque cognitivo-evolutivo (Piaget, 1932/1974; Kohlberg, 1995), para la medición de niveles del razonamiento moral, para determinar el proceso de estructuración de la conciencia moral o para la identificación de períodos y etapas del proceso evolutivo del juicio moral.

Se recuperaran de estos importantes trabajos aportes como el del carácter constructivo, por parte del sujeto, de la justificación y el juicio moral, y la tensión complementaria en este proceso entre lo cognitivo y lo afectivo, pese a que en dichos estudios el énfasis investigativo haya recaído notablemente en la dimensión cognitiva, como el propio Piaget (1.932/1.974) lo admite, al señalar en la introducción de su estudio sobre el criterio moral en el niño, que su preocupación central se dirige al estudio del juicio y no a los sentimientos ni a las conductas morales. O como también lo aclara Kohlberg (1.992), cuando advierte que sus estadios son estadios de razonamiento de la justicia, no de emociones, aspiraciones o acciones.

También se acepta aquí como importante la hipótesis del enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral, que establece una relación significativa entre el conocimiento moral y la acción moral. Se trata, según Blasi (1989), de una hipótesis no determinista en la cual, si bien es cierto que el sólo conocimiento moral no permite predecir automáticamente la acción moral, también lo es que dicho conocimiento no

puede ser completamente ajeno o inconsistente con la acción.

Para Kohlberg & Candee (1992): “*una comprensión del razonamiento de un actor es una condición necesaria para explicar la acción moral*” (p. 511). Con base en estos autores, se acepta que el juicio moral influye significativamente en la conducta moral. Asumir esta hipótesis de trabajo no quiere decir que la investigación aquí presentada se haya ocupado de la acción moral. Se ocupa, como ya se ha dicho, de las justificaciones morales, únicamente. Pero sí significa que la interpretación comprensiva que se ha elaborado sobre las justificaciones puede arrojar sugerencias, igualmente hipotéticas, sobre la posible acción moral de los niños y niñas, y sobre su orientación educativa relacionada con la sexualidad.

De todo lo anterior se desprende la importancia práctica del estudio. Pues mientras la actual sociedad desconoce las justificaciones morales de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, ve crecer los problemas de índole sexual que comprometen a la niñez, tales como el abuso (incestuoso o no), la prostitución, la pornografía, el aborto, la maternidad y la paternidad tempranas y las enfermedades de transmisión sexual.

Problemas estos de una complejidad psicológica e histórico-cultural extrema, en la cual pueden estar jugando un papel fundamental las justificaciones morales infantiles ya que, por desestimarlas, hoy se ignora si este tipo de relaciones con los adultos es o no percibido por **los propios niños y niñas** como un conflicto moral o, según sus razones y sentimientos morales, en qué casos pueden ser objeto de aprobación o censura.

Es lo que se deriva de estudios recientes en sexualidad como los siguientes. Durán y Rojas (1996), sistematizaron las investigaciones en sexualidad, en Colombia y varios países de América Latina, entre 1980-1994, concluyendo que:

Nada sabemos de lo que significan para el niño sus manifestaciones y el trato que recibe del adulto, cuando su sexualidad se expresa. Tampoco sabemos cómo piensan, sienten y sueñan los niños su sexualidad. ¿Cuáles son sus

problemas? Estos se han planteado desde la lógica del adulto y por ello posiblemente se han problematizado expresiones que en sí no representan conflicto para los niños. (p. 49)

Durán (2002), coordinó un estado del arte sobre la situación de la niñez en Bogotá, período 1990-2000, en el cual se abordó la investigación existente al respecto del abuso sexual, como una forma de maltrato infantil. Las únicas investigaciones halladas se limitan al intento estadístico de cuantificar el problema del abuso y la prostitución infantil.

Gogna (2005) y Citeli (2005), realizaron estudios sobre el estado del arte en sexualidad y derechos humanos, período 1990-2002, en Argentina y Brasil, respectivamente. En estos estudios se ratifica la prioridad de investigaciones con adolescentes, sobre salud sexual y reproductiva enfocada a la prevención del embarazo temprano y las enfermedades de transmisión sexual, en especial, del VIH. (El mismo tipo de estudio se desarrolla en Colombia, bajo la dirección de Brigeiro M, profesor de la Universidad Nacional).

Del mismo modo, en la literatura de habla inglesa abundan los trabajos investigativos en salud sexual y reproductiva, como los de Johnson (1998), sobre el uso del condón en colegios de New York, en la década del 90. En el mismo sentido se ubican los trabajos de Campbell (2001), sobre conocimientos y actitudes juveniles frente al VIH, y el trabajo de Clossey (2004), con estudiantes de educación superior atendidos por los servicios de bienestar universitario.

En todo caso, la sexualidad infantil no aparece más que como problema de abuso, prostitución o pornografía, visto por el adulto en su dimensión cuantitativa y de prevención-intervención terapéutica, no como indagación por las razones y los sentimientos morales de los propios niños y niñas acerca de ella. Así que al construir una interpretación comprensiva sobre las justificaciones morales de los niños y niñas, en torno a la sexualidad, se pretende no sólo la producción o re-creación de conocimiento

sino, además, la formulación de sugerencias para la orientación educativa de los chicos y chicas al respecto de la sexualidad.

Conviene mencionar aquí que como educador, el autor de esta investigación, ha realizado ya dos investigaciones previas relacionadas con la sexualidad de los adolescentes de la ciudad de Neiva (Sobre Corporeidad y Maternidad Temprana), que contribuyeron a su motivación para emprender este nuevo trabajo.

Con base en lo expuesto, el problema de investigación se concreta en los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva, acerca de la sexualidad?

¿Qué tipo de razones, criterios y sentimientos morales aducen dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva, para enjuiciar moralmente la sexualidad?

¿Qué diferencias y semejanzas se pueden encontrar entre dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva, en sus justificaciones y juicios morales, acerca de la sexualidad?

¿Qué orientaciones éticas permiten una mirada comprensiva de las justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva, acerca de la sexualidad?

1.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y CONTEXTO TEÓRICO

Los antecedentes investigativos y el contexto teórico de este proyecto se han organizado alrededor de los dos grandes temas involucrados en el problema objeto de estudio, las justificaciones morales y la sexualidad humana. Lo anterior con la expectativa, cumplida en el estudio, de interpretar las justificaciones morales de los niños y las niñas, no desde una, sino desde múltiples orientaciones éticas.

Así mismo, se pretende superar la tradicional dicotomía entre lo cognitivo y lo afectivo, presente en posturas filosóficas racionalistas (Kant, 1785/2004; 1797/1993) y empiristas (Hume, 1740/1999, 1751/2003), que abordan los problemas del conocimiento y el juicio moral. Se adopta entonces una concepción de justificación moral que integra en su composición razones y sentimientos (Rawls, 1971/1995) (Habermas, 1985/1994, 1985/2002).

Además de lo anterior, se resalta que para la interpretación comprensiva de las justificaciones morales se acude a un enfoque teórico y metodológico que privilegia su lectura, desde el contexto histórico y socio cultural de los niños y niñas participantes. Pues, con base en MacIntyre (1991; 2001), se considera que los conceptos morales están encarnados en las formas de vida y que la moral que no es moral de una sociedad en particular no se encuentra en parte alguna. Enfoque que acompaña el diálogo con los niños y niñas acerca de sus justificaciones morales sobre la sexualidad y que exige acudir al aporte de las ciencias sociales de carácter crítico.

Perspectiva desde la cual las justificaciones morales y las orientaciones éticas también pueden ser interpretadas como partes constitutivas del imaginario social, concebido, según Taylor (2004/2006), como el modo en que las personas imaginan su existencia social, las relaciones entre ellas, sus expectativas y las ideas normativas subyacentes a estas expectativas. Este imaginario es una construcción colectiva que hace posible las prácticas comunes y un sentimiento compartido de legitimidad. El imaginario posee un trasfondo de imágenes del orden moral de la sociedad que no permanecen

ancladas a la conservación del statu quo sino que contienen también ingredientes revolucionarios de transformación.

En una perspectiva similar, aunque más abarcadora, Castoriadis (1989/2003), considera que no es posible comprender la historia de la humanidad prescindiendo de la categoría de lo imaginario, puesto que toda sociedad se constituye sobre un entramado de significaciones imaginarias que la dotan de unidad y sentido. Significaciones que caracterizan la subjetividad de los miembros de cada colectividad y época.

De modo tal que el papel básico de estas significaciones consiste en posibilitar respuestas a interrogantes como: ¿Qué somos como colectividad? ¿Qué somos los unos para los otros? ¿Qué queremos y deseamos? Es decir, el imaginario social permite la construcción del yo y del nosotros, de la identidad individual, social. Significaciones e imaginario donde también se instala la moralidad. Así que, al intentar una interpretación de las justificaciones morales, es necesario reconocerlas como no ajenas al devenir histórico de los contextos familiares y educativos de los participantes en el estudio.

En este sentido, la investigación desarrollada encuentra también como antecedentes importantes trabajos que se han ocupado de cómo imaginan los niños y niñas otras dimensiones de la vida cotidiana, diferentes a la sexualidad, como el de Delval (2001), acerca del precio de venta de las mercancías y el concepto de ganancia. En estas investigaciones se afirma que los niños tienen dificultades para comprender la ganancia al imaginar que el vendedor es como un amigo generoso que vende al precio justo (el mismo precio al que compró) haciéndole un favor a la comunidad al darle lo que necesita.

Según el investigador, existen en esta postura infantil criterios morales relacionados con la justicia, la solidaridad y el altruismo que los niños transfieren mecánicamente del mundo social-familiar al mundo económico.

Martín-Baró (1990/2000), estudia el impacto psicosocial de la guerra en los niños

salvadoreños y, entre otros hallazgos, encuentra que en la “normal anormalidad” que viven los pequeños hay que aprender a sobrevivir recurriendo a la mentira, la lealtad por temor, la legitimidad de la violencia y el odio o el amor al adulto armado que puede aparecer como enemigo o salvador.

En Colombia, además de los estudios de la línea ética, moral y ciudadanía, ya mencionados, también se ha investigado en esta perspectiva de esclarecer significados de las relaciones entre las concepciones de los niños, niñas y jóvenes acerca de lo ético, lo moral y lo político, y sus contextos socioculturales, tal como se muestra en los trabajos de Amar (2002, 2004), que estudia las representaciones sociales infantiles de la pobreza y la riqueza. De Alvarado, Ospina & Luna (2005), que investigan las concepciones de justicia y las actitudes de niños y niñas de sectores de alto riesgo social, frente a la equidad y la diferencia, y de Abello (2001), sobre el conocimiento social de niños que viven en contextos de pobreza.

Todas estas investigaciones revelan que tanto los contenidos narrativos como los sentidos construidos por niños y niñas, al momento de representarse el mundo social o de justificar moralmente las acciones, se encuentran profundamente marcados por sus contextos culturales más inmediatos, sin los cuales no podrían comprenderse las diversas perspectivas éticas y políticas que adoptan. No obstante, la relación más directa que aquí se investiga, entre justificaciones morales y sexualidad, con niños y niñas, no ha sido explorada.

1.2.1 El origen del conocimiento moral y las justificaciones morales.

Para no ir más lejos, otro antecedente significativo sobre la reflexión filosófica de las justificaciones morales, está constituido por el interrogante acerca del origen y fundamento del conocimiento moral, abordado por los filósofos desde el siglo XVIII. Para Mauri (2005), la pregunta por el origen del conocimiento moral se encuentra directamente relacionada con la explicación de sus fundamentos o principios y con los análisis del contenido de la vida moral. Explicación en la cual es inevitable, aunque no

siempre explícito, aludir al proceso de justificación mediante el cual los sujetos llegan a producir juicios sobre lo que consideran correcto, incorrecto, bueno o malo.

En este contexto, se menciona aquí como entre algunos filósofos racionalistas y empiristas se da una polarización al respecto de esta problemática. Se reconoce a Kant (1785/2004; 1797/1993), como uno de los más importantes pensadores modernos que fundamenta el juicio moral en la razón humana. Mediante la razón el hombre puede acceder a la virtud ética, juzgándose capaz de vencer los impulsos o inclinaciones de la naturaleza que constituyen obstáculos para el cumplimiento del deber de virtud. Es decir, aquel que se basa únicamente en la auto-coacción libre, atendiendo a principios morales universales.

Para él, la personalidad moral es la libertad de un ser racional sometido a leyes morales o imperativos categóricos universales auto impuestos, que determinan las acciones permitidas o prohibidas. Leyes que, independientemente del sentimiento moral de agrado o desagrado por su cumplimiento o incumplimiento, tienen su fundamento en el juicio de la razón.

Para Kant, no obstante, si existen sentimientos morales, como disposiciones naturales de todo ser humano para captar sensaciones como las de placer, agrado o desagrado. Lo que no existe es un sentido moral capaz de percibir los objetos, como lo hacen otros sentidos. El sentimiento kantiano es meramente subjetivo y no proporciona conocimiento alguno. En todo caso, los sentimientos, como disposiciones morales, deben ser sometidos y controlados por la razón individual.

El énfasis del origen y fundamento del conocimiento y el juicio moral, puesto por Kant en lo racional, cambia para filósofos como Hutcheson (1725/1999); Hume (1740/1999, 1751/2003) y Smith (1759/1997). En estos últimos filósofos parece existir coincidencia en cuanto a considerar las justificaciones y el juicio moral, como antecedidos y determinados por el sentido o la sensibilidad moral. Las razones involucradas en las justificaciones morales contribuyen a esclarecer el bien del mal, pero

no existen por sí solas. Se deben al sentido moral. Sentido que es, simultáneamente, una facultad humana para discernir lo bueno de lo malo, y, una tendencia natural hacia la bondad y la benevolencia.

Son varios los pensadores actuales que reconocen como el principal mérito de estos filósofos el recuperar para la filosofía la dimensión más entrañable, cálida y profunda del ser humano: los afectos, la sensibilidad y las pasiones fecundas. (Guisán, 1990).

1.2.2 Las justificaciones morales en distintas orientaciones éticas contemporáneas.

Por orientación ética se entiende, en este estudio, las diferentes posturas filosóficas caracterizadas por una determinada concepción de lo moral (bien-deber; virtud-ley), un tipo de fundamentación (racional-sensible) y la definición de unos principios o criterios teóricos que la sustentan, (universalismo-contextualismo).

También, las diferentes posturas psicológicas caracterizadas por una determinada concepción de lo moral (justicia-cuidado-responsabilidad-reconocimiento), de su proceso de ontogénesis y del tipo de relación que se admita, en este proceso, entre los sujetos y sus entornos culturales. Así, una orientación ética bien puede integrar elementos filosóficos y psicológicos.

Según la historia de la ética de MacIntyre (1991), y el tratado de filosofía moral de Ferrer (1997), es a partir de la obra de Moore (1959/1997), *Principia Ethica*, que el centro de atención de la reflexión ética recae en el análisis del lenguaje moral y del significado de la justificación moral. Para Moore, el problema ético no trata del origen del conocimiento moral, racional o sensible, sino del análisis del concepto **bueno**, tomado como fundamento de los juicios morales. Concepto indefinible para Moore, por tratarse de una noción simple no susceptible de descomposición analítica.

El filósofo aclara que una cosa es definir lo bueno, algo posible, pero diferente

de definir bueno en sí mismo; tanto así como es posible definir lo amarillo y no amarillo como tal. Por este tipo de consideraciones Moore advierte del error cometido por los filósofos éticos precedentes, al confundir el **es** con el **debe ser**, lo que llamó, falacia naturalista. Error en el que incurren las éticas naturalistas que confunden el significado de bueno: “*con alguna propiedad de un objeto natural o de una colección de objetos naturales, y en reemplazar, por ende, la ética con alguna ciencia natural*” (p. 118).

Son, entonces, éticas que se centran en el estudio de la conducta humana y no en el significado de los términos bueno y malo presentes en los juicios morales, verdadero objeto de estudio de la ética. Para este autor, bueno es la noción de la cual depende toda la ética. Así, Moore criticará, por falaces, a otras corrientes éticas como el Hedonismo, que confunde el placer con lo bueno, y, según él, a las dos principales variantes de esta corriente ética, el egoísmo y el utilitarismo, que confunden **mi placer** y **el mayor placer de todos**, con lo único bueno.

Del mismo modo critica las éticas no naturalistas, como la kantiana, que se fundamentan en proposiciones metafísicas para inferir lógicamente verdades éticas. Éticas que admiten que no todo el conocimiento humano se refiere a las cosas tangibles, sino a clases de objetos que no existen de hecho. El adjetivo bueno pertenece a esa clase de objetos, el bien supremo o lo perfectamente bueno, es algo existente pero no en la naturaleza, es algo suprasensible. Ética metafísica que no se salva de la falacia naturalista puesto que de lo real (suprasensible) deriva lo bueno en sí.

Según Quintero (2006), el interés de Moore por el conocimiento exclusivo de la forma lingüística de los enunciados morales, da lugar al surgimiento de la corriente ética analítica, con diferentes orientaciones o matices, como las del intuicionismo, el emotivismo y el positivismo. Orientaciones éticas que asumen el estudio de las oraciones declarativas, mediante las cuales se elaboran justificaciones, como de naturaleza científica y, por tanto, susceptibles de verificación para establecer la verdad o falsedad de los hechos que representan.

Dado el interés por una interpretación histórica cultural de las justificaciones morales, estas no se toman aquí con los anteriores enfoques. En este estudio se retoma la concepción habermasiana que las entiende como la capacidad de deliberar entre sujetos dotados de habla, acción y juicio, haciendo uso público de la razón, como individuos libres e iguales.

Concepción de justificación moral propia de su propuesta para trascender la razón instrumental que ha colonizado el mundo de la vida. Para ello reivindica la razón moral, que ampara en la capacidad comunicativa, deliberativa, de todo ser humano, que lo faculta para expresar y defender dialógicamente sus aspiraciones, mediante el camino de los mejores argumentos y consensos.

El pensador germano establece una analogía entre las pretensiones de verdad y corrección en el sentido de que, tanto la corrección de los juicios morales como la verdad de las oraciones descriptivas, se manifiestan por la misma vía, la argumentación. Al tiempo que marca una diferencia fundamental entre las pretensiones de validez moral y las pretensiones de verdad, las primeras no tienen referencia en el mundo objetivo de los hechos, propio de las segundas. Por esto, la corrección se fundamenta en la justificación mediante razones acerca de qué se debe hacer para obrar de manera correcta o justa. Mientras que la verdad trasciende la justificación para remitirse a la realidad misma de las cosas.

En el proceso de justificación moral, Habermas (1985/2002), acepta que el lenguaje contiene manifestaciones gramaticales relacionadas con juicios acerca de cómo debemos comportarnos, reacciones afectivas y razones para justificar las actitudes de aprobación o rechazo. Los sentimientos morales obran así como juicios implícitos que adoptan forma de razones. Los sentimientos: *“constituyen, como señales de alerta, una base experimental intuitiva a partir de la cual controlamos las fundamentaciones que – después de un proceso de reflexión- aceptamos para las acciones y para las formas de acción normativamente reguladas”* (p. 267).

Habermas acepta que los sentimientos tienen la misma importancia para la justificación moral, que las percepciones para la explicación teórica de los hechos.

Para este autor, los sentimientos morales poseen un carácter relacional que compromete, en el mundo de la vida cotidiana, las interacciones o vínculos entre las personas promoviendo su capacidad de evaluar sus actuaciones morales. En este sentido, sentimientos como los de indignación, culpa o resentimiento, se producen cuando el sujeto se percata de haber observado, ocasionado o recibido un daño o un perjuicio en su relación con los demás. Lo anterior implica que los sentimientos morales no sólo obran como señales de alarma que indican un daño en las relaciones interpersonales, sino también en las normas que se supone regulan la actuación de las personas comprometidas en una determinada actuación.

En resumen, para los propósitos de este estudio, se insiste en considerar las justificaciones morales como el conjunto de razones, criterios y sentimientos, organizados argumentativamente por los niños y niñas, para explicar por qué un tema o determinada situación sexual se califica como correcta o incorrecta.

Al respecto, Rawls (1971/1995), también adopta una postura similar en su propuesta sobre la justicia como imparcialidad, al reconocer que los ciudadanos tienen la facultad de justificar moral y políticamente sus acciones en la sociedad civil, mediante la presentación y defensa de las razones que acompañan estas acciones. Allí, la justicia es considerada la primera virtud de las instituciones sociales, cuyo objeto primordial es garantizar la estructura básica de la sociedad, es decir, la manera como las principales instituciones reparten los derechos y deberes entre sus asociados, y determinan cómo se distribuyen las ventajas nacientes de la cooperación social.

El énfasis de Rawls (1971/1995) recae en la justificación política y de la justicia más que en lo moral, pero en ese contexto él considera que: “los sentimientos morales son necesarios para asegurar que la estructura básica sea estable con respecto a la justicia” (p. 414). Asume así que las personas poseen la capacidad de un sentido de

justicia, fundamental en la personalidad moral, cuya naturaleza es de carácter racional-cognitiva, pero implica la participación de sentimientos que actúan como disposiciones necesarias para producir la obediencia a principios morales.

En el proceso de justificar se observa, en este autor, una visión integradora de lo sensible y lo cognitivo. Al analizar las tradiciones filosóficas que se han ocupado de la fundamentación del juicio moral, el autor citado afirma que tanto en el empirismo como en el racionalismo hay mucho de correcto y que: *“una interpretación moral es una estructura extremadamente compleja de principios, ideales y preceptos, e implica todos los elementos del pensamiento, de la conducta y del sentimiento”* (p. 417).

Sin embargo, al desarrollar su planteamiento concerniente al desarrollo moral se apoya, esencialmente, en Piaget y Kohlberg, señalando el tránsito de dicho desarrollo por tres etapas: la moral de la autoridad, la moral de la asociación y la moral de los principios. Para Agra (1985), mediante estas etapas evoluciona el desarrollo moral rawlsiano, como adecuación a su concepción de justicia como reciprocidad.

En la moralidad de la autoridad la familia juega un papel decisivo que descansa en los sentimientos de cariño y confianza entre padres e hijos. El sentimiento de culpa surge así de la desobediencia infantil a la autoridad de los padres. Esta moralidad es transitoria por la carencia de comprensión crítica de los niños.

En la segunda etapa, o moralidad de asociación, el papel significativo reside en las instituciones extra familiares y, en especial, en el contacto con los pares. A través de las relaciones con estos últimos surgen los sentimientos de amistad, lealtad y confianza. Incumplir deberes y derechos en estas relaciones genera el sentimiento de culpa.

En la tercera y última etapa, de los principios, construida sobre los sentimientos morales antes gestados, aparece el sentido de justicia, que dota a los individuos de unas relaciones sociales más amplias con las instituciones, desde el deseo del individuo de ser una persona justa. Una persona guiada por principios de justicia colectivamente

aceptados.

Los sentimientos morales, para Rawls (1971/1995), son múltiples pero se les puede identificar o caracterizar por ser experimentados por las personas en situaciones particulares en las cuales hacen referencia a un concepto moral y sus principios. Tal es el caso de los sentimientos de culpa y vergüenza, asociados respectivamente al concepto de justicia y al de bondad. No todos los sentimientos son morales:

“Utilizaré el termino más antiguo de “sentimiento” para familias permanentes y ordenadas de disposiciones rectoras, como el sentido de la justicia y el amor a la humanidad, y para adhesiones duraderas a individuos o asociaciones particulares que ocupan un lugar importante en la vida de una persona. Así, hay sentimientos morales y naturales.”(p. 433).

Los sentimientos morales se pueden acompañar de otros sentimientos y emociones, como la angustia y el temor, sin que estos últimos, por ejemplo, puedan considerarse morales. Para distinguir los sentimientos morales de otros naturales, según este autor, es necesario que la persona exprese sentirse culpable, indignado o avergonzado, invocando razones asociadas a tratamientos de justicia o injusticia.

Por ello la moralidad asume dos formas complementarias, sentido de justicia y amor a la humanidad. El sentido de justicia se encuentra configurado, a la vez, por un sentimiento regulativo y una dimensión cognitiva. Este proceso de desarrollo moral se fundamenta en tres leyes del desarrollo psicológico, correspondientes a cada una de las etapas descritas, cuya base es el carácter afectivo de los sentimientos morales que vinculan a niños y adultos. Sin embargo, la concepción de Rawls sobre el sentido de justicia y el desarrollo moral es ante todo cognitiva. Una capacidad aprendida para juzgar con razones.

Se puede afirmar entonces, con base en los dos filósofos antes mencionados, que el estudio de las justificaciones morales implica esclarecer, tanto las razones y criterios

como los sentimientos morales, que motivan y acompañan los juicios morales, en este caso, de los niños y niñas. Justificaciones que se expresan públicamente mediante el lenguaje.

Es decir, en esta investigación no se toman las justificaciones morales de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, como un problema de análisis estructural del lenguaje ni como un problema de constatación empírica de los hechos que se describen en las proposiciones, tras la determinación de su verdad o falsedad. Tal como se hace en el primer caso, desde otras perspectivas filosóficas de carácter analítico y no pragmático, y en el segundo, desde el positivismo.

Se toma así distancia de la filosofía amparada en concepciones explicativas no Pragmáticas (Paez, 2004), según la cual, un acto de habla es explicativo si y sólo si la información que contiene es intrínsecamente lógica e independiente de cualquier factor contextual. La postura adoptada aquí se apoya en una filosofía pragmática para la cual el carácter explicativo de un acto de habla reclama, además de las intenciones de los hablantes y de ciertas condiciones lingüísticas, del contexto y el uso contextual de los conceptos.

Así, el estudio de las justificaciones morales descansa en un enfoque hermenéutico, entendido como un diálogo crítico entre las expresiones de los niños y niñas, los aportes teóricos de la filosofía, la psicología moral y la reflexión interpretativa del investigador. Asumido también como la necesidad de entender las justificaciones de los niños y niñas en un esfuerzo de mutua comprensión entre estos últimos y el investigador, situados contextualmente y haciendo un uso de la lengua que remite a los mundos objetivo, social y subjetivo de los hablantes.

Para lograr este enfoque hermenéutico es indispensable interpretar las justificaciones no sólo desde los aportes de la filosofía y psicología moral, sino también, desde los de las ciencias sociales que, como la historia, la pedagogía y la sociología, se han ocupado de ofrecer explicaciones comprensivas acerca de la niñez, su devenir y su

educación moral sexual.

En resumen, las justificaciones morales pertenecen al mundo de la vida cotidiana, se expresan mediante el lenguaje, son poseedoras de intencionalidades comunicativas y se inscriben en un tipo de acción social no estratégica, sino de racionalidad comunicativa.

1.2.3 Las justificaciones morales y la psicología del desarrollo moral.

En este contexto teórico no es de extrañar que Habermas y Rawls reconozcan aportes importantes de las investigaciones provenientes de la psicología del desarrollo moral, en especial, de los trabajos de Piaget y Kohlberg. Para quienes la conciencia moral se puede estudiar a través de la justificación y el juicio moral de los niños y jóvenes, en diferentes etapas de la vida. Justificación centrada por estos investigadores en el esclarecimiento de las concepciones de justicia.

Habermas (1985/1994), admite que el estructuralismo genético, en psicología evolutiva, es un modelo muy prometedor para el estudio de los sistemas de creencias morales, entre otros. Considera que la teoría de Kohlberg es un digno ejemplo de ciencia social hermenéutica reconstructiva, capaz de producir conocimientos teóricos. Esta teoría, según el pensador alemán, reconcilia la labor del filósofo y la del psicólogo, esto es, la reconstrucción racional de las intuiciones morales, con los análisis empíricos del desarrollo moral.

Existe así una complementariedad entre filosofía y psicología, que, al decir de Habermas, es expresada con acierto en la afirmación de Kohlberg, según la cual, la ciencia puede comprobar si las concepciones morales de un filósofo concuerdan fenomenológicamente con los hechos psicológicos. Sin que esto habilite a la ciencia para llegar a asegurar que tal concepción moral es lo que tiene que ser la moral.

Se comparte de este modo que las ciencias sociales reconstructivas pueden

estudiar hermenéuticamente las relaciones entre el conocimiento pre teórico de los sujetos y los sistemas de saber de las culturas tradicionales, con el propósito de aclarar, desde sus respectivas perspectivas, sus fundamentos. Este planteamiento refuerza el enfoque seguido en este estudio para contrastar las diferentes orientaciones éticas con las justificaciones morales de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, y proponer una interpretación sobre su significado histórico social.

Por estas razones y relaciones entre los filósofos y psicólogos reseñados, trabajos como los de Piaget (1932/1974), se convierten en antecedentes significativos para el estudio de las justificaciones morales, que no obstante enfatizar en la dimensión cognitiva admiten la importancia de la dimensión afectiva. Piaget (1964/1974), acepta que entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo existe una estrecha relación, pues no existen acciones exclusivamente intelectuales.

También ha sido un aporte importante para el desarrollo de este proyecto el estímulo del recurso metodológico piagetiano, su método clínico, basado en conversar e interactuar con los niños acerca de sus interpretaciones sobre las reglas de los juegos y pequeñas historietas, para interpretar sus nociones y principios de justicia.

Metodología que le permitió al investigador suizo proponer un desarrollo moral caracterizado por dos grandes períodos, uno, de heteronomía y, otro, de autonomía. De conformidad con el paso que hacen los niños de una práctica coercitiva de las normas, a una práctica de conciencia autónoma sobre las mismas.

En este proceso el investigador reconoce la interacción existente entre lo social y lo individual, para la configuración de dos tipos básicos de relaciones interpersonales que conducen a la estructuración de la conciencia moral. Primero, unas relaciones unilaterales e impositivas, del adulto hacia el niño. Segundo, unas relaciones cooperativas, de igualdad y respeto mutuo. Relaciones que corresponden a los períodos de heteronomía y autonomía.

Como continuador del trabajo de Piaget, Kohlberg (1992), persiste en el énfasis investigativo de la dimensión cognitiva del juicio moral, sin negar la participación en estos juicios y en todo el desarrollo moral de la dimensión afectiva. El autor citado afirma que el desarrollo afectivo y su funcionamiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento, no son diferentes, son paralelos.

Además del carácter constructivo del sujeto en la elaboración del juicio moral y de las relaciones entre el juicio y la acción moral, ya reconocidos como aportes importantes de la obra de Kohlberg para esta investigación, se destaca ahora su concepción del juicio moral, como una forma de ver y resolver conflictos morales. Para saber si una acción es moral o no, dice el autor, debemos saber cómo juzgan las personas las acciones a las que se enfrentan.

El autor referido supone que esto puede ocurrir, tanto en situaciones reales como en situaciones verbales o hipotéticas. Esta última opción es la que él ha elegido, mediante la presentación de dilemas a los sujetos participantes en sus estudios. Dilemas que exigen la reflexión alrededor de dos o más derechos que entran en conflicto.

De esta forma se analizan los modos de razonamiento empleados por los participantes para resolver los conflictos, esclareciendo los principios que regulan las justificaciones y el juicio moral. Según la calidad de estos principios, las personas pueden ser clasificadas en niveles menores o mayores de desarrollo moral. Desarrollo que debe alcanzar los principios de justicia y dignidad. Estos principios conducen a dos tipos de juicios diferentes, uno de elección deóntica y, otro, de responsabilidad:

“Los juicios morales cumplen dos funciones psicológicas que consideramos necesarias para una acción moral. La primera es una función deóntica de decisión, un juicio de lo que está bien. La segunda es una función de seguir al pie de la letra, un juicio de responsabilidad de actuar según lo que uno ha juzgado como correcto” (p. 479).

Sin embargo, no todos los investigadores comparten plenamente esta metodología ni este planteamiento. Para Gilligan (1985), el juicio moral que muchas veces prima en los sujetos no es deóntico sino de responsabilidad. La persona moral que Gilligan desentraña del estudio de sus entrevistas es, en esencia, una persona motivada a actuar por sentimientos de solidaridad, bondad, cumplimiento de obligaciones propias y responsabilidad hacia los demás.

La autora advierte que la manera de pensar de las mujeres se centra en responsabilidades en conflicto, no en derechos competitivos, y posee un carácter contextual y narrativo; no formal y abstracto, como propone Kohlberg. En síntesis, la persona moral es aquella que le ayuda a los demás, servicial, responsable y dispuesta al sacrificio propio. Pese a esto, Gilligan no ve oposición radical entre la ética de la justicia kohlberiana-piagetiana y la ética del cuidado: *“Comprender cómo la tensión entre responsabilidad y derechos sostiene la dialéctica del desarrollo humano es ver la integridad de dos modos diferentes de experiencia que, al final, están conectados”* (p. 281).

Sin embargo, el debate acerca de la justicia y el cuidado ha dado lugar a posturas muy diversas, que oscilan entre la complementariedad, antes señalada y la oposición. Para Noddings (2.002), la ética del cuidado recoge lo que la de la justicia abandona. Para esta autora, si la justicia no se atempera con la atención puede generar nuevas injusticias. La orientación moral de la justicia es insuficiente si, en aras de la igualdad de derechos, obliga a actuar a las personas sin tomar en cuenta su consentimiento. Del mismo modo, no basta la atención o el cuidado para que la igualdad en derechos se logre.

Para Strike (2.002), justicia y cuidado pueden trabajar conjuntamente en la búsqueda de respuestas más satisfactorias a problemas morales y, en ocasiones, pueden entrar en conflicto, sin que lo anterior signifique que trabajen esferas separadas o que una predomine sobre la otra. Por ejemplo, la atención de un padre a su familia puede llevarlo a buscar para ella ventajas en detrimento de los derechos de otras familias, ante

lo cual la justicia puede poner los límites que esa atención parece desbordar.

Benhabib (1.990) explica que, para buena parte de la filosofía moral contemporánea, son incompatibles las perspectivas morales que conciben las relaciones interpersonales desde el punto de vista del otro “generalizado”, y desde el punto de vista del otro “concreto”. La primera de estas perspectivas, orientada a privilegiar la justicia, asume que todos los individuos son seres racionales, con iguales derechos y deberes. Lo que prima en las relaciones entre las personas no es la identidad e individualidad concreta del otro, sino el deber de cumplir con las normas universales de la igualdad formal y la reciprocidad. De allí se desprenden categorías centrales como las del derecho y la obligación, y sentimientos morales como los de respeto, deber, mérito y dignidad.

La segunda perspectiva, orientada a privilegiar la vida buena, considera a los individuos como seres dotados de una identidad, una historia y una dimensión afectiva emocional concreta. En las interacciones cotidianas las relaciones se basan en comprender y atender las demandas del otro como un otro concreto. Las normas que rigen estas relaciones son de amistad, atención, reciprocidad y complementariedad. Normas que confirman la individualidad y la humanidad de las personas. De allí se desprenden categorías como las de responsabilidad, vinculación y colaboración, y sentimientos morales como los de amor, cuidado, solidaridad y simpatía.

Esta pensadora critica la diferenciación radical entre estas dos perspectivas, por considerar que la concepción universalista del otro generalizado, que ve la vida afectiva y la condición histórica e individual del otro concreto como asuntos privados, no relacionales y no analizables ni susceptibles de formalización, ignora que el otro generalizado es un otro concreto. Tal radicalismo desconoce que admitir el valor de la dignidad del otro generalizado es una condición necesaria pero no suficiente para definir el punto de vista moral en las actuales sociedades. En síntesis, esta autora cuestiona la artificialidad de la división entre justicia y vida buena y aboga por una teoría moral que reconozca la dignidad del otro generalizado mediante el reconocimiento de la identidad moral del otro concreto.

Para este último propósito, defiende la opción de una ética comunicativa que amplíe el dominio de lo moral, hacia el reconocimiento de las personas como agentes morales con identidades concretas, capaces de reflexionar y argumentar acerca no sólo de la justicia sino de la vida buena y las relaciones entre una y otra.

Yáñez (2.000) por su parte, cuestiona que el debate propiciado por Gilligan a la obra de Kohlberg haya sido visto simplemente como un problema de género. Él cree que lo que está en juego es la concepción misma de lo moral, cifrada por Kohlberg en la vía cognitiva estructural, evolutiva de la justicia, que le permitiría a los sujetos evaluar los hechos morales con criterios de imparcialidad, universalidad y equidad, alejados de pasiones e intereses particulares. Mientras para Gilligan lo moral se orienta por la benevolencia y la solidaridad de sujetos concretos, contextualizados en redes de vínculos afectivos y tradiciones históricas, sin los cuales el juicio moral no sería posible.

Para este autor, lo moral se concibe como un acto comunitario que riñe con la consideración deontológica de sujetos racionales individuales que usan procedimientos y criterios formales para constituir principios universales:

“Los criterios formales y cognitivos no son imprescindibles para comprender los juicios morales de los sujetos. Sólo contextualizando el conocimiento como un acto social podremos entender que la benevolencia y la solidaridad son la fuente primaria de los actos morales” (P.326).

Además de cuestionar en Kohlberg su inconsistencia en el supuesto uso estricto de la concepción estructural de los estadios, basada en la diferenciación poco clara de forma y contenido, critica también la imposibilidad de adoptar el punto de vista imparcial para los juicios morales, por ser opuesto a la tesis de que el mundo social fundamenta el comportamiento moral y sus significados.

Un aporte valioso de Gilligan es, para este crítico, el haber vindicado una orientación ética que reclama una “segunda voz”, aquella que defiende las diferencias,

las historias particulares, el deseo de bienestar del otro; en últimas, la benevolencia. Ética para la cual el reconocimiento de la mujer, del negro, del diferente o el débil, no exige desarrollos cognitivos particulares ni estructuras formales argumentativas. Basta con la ampliación de las categorías de “prójimo” o “semejante”.

En esta última línea de pensamiento, de defender en el campo de lo moral la dimensión sensible y las identidades situadas y concretas, también puede ubicarse a psicólogos como Hoffman (2002), quien ha recuperado la categoría de empatía, como decisiva para explicar el desarrollo moral. Según su planteamiento, la empatía es definida como la reacción afectiva más adecuada a la situación del otro que a la propia. Ella se encuentra en la base de los cinco tipos de dilemas o encuentros morales que comprometen al sujeto moral.

Estos dilemas se refieren, primero, a lo que puede sentir un espectador inocente frente al dolor o los problemas de otros. Segundo, a lo que puede sentir un transgresor que hace daño a otra persona. El tercero, es el caso del transgresor virtual que, siendo inocente, cree que ha hecho daño a alguien. El cuarto, es el dilema del agente que recibe simultáneamente varios pedidos de ayuda y debe optar por atender sólo a uno. El quinto, se refiere a si una persona se ve enfrentada a decidir ayudar a alguien, guiado por principios de justicia o de cuidado. Hoffman cree que la empatía precede al uso de la razón, pero esta última no se excluye del proceso del juicio moral.

Es necesario aclarar que, con base en el enfoque epistemológico elegido para la lectura crítica de las justificaciones de los niños y niñas, en este estudio no se considera que pre exista un determinado fundamento teórico en ellas. Se piensa que desde las diversas orientaciones éticas construidas por los expertos son posibles diversas aproximaciones interpretativas de dichas justificaciones. Para lo cual, y con base en las variadas intervenciones de los participantes, se ve la necesidad de acudir a otros autores diferentes a los antes reseñados, como se expone más adelante.

1.2.4 Sobre la sexualidad en este estudio.

Como la investigación sobre las justificaciones morales se aplica, específicamente, al fenómeno de la sexualidad humana, conviene advertir cómo se trata en este estudio. Se considera necesario partir de una concepción de sexualidad lo más amplia posible que, justamente, permita organizar las actividades lúdicas necesarias desde las cuales derivar temas y situaciones prácticas concretas, para interrogar a los chicos y chicas acerca de sus justificaciones morales al respecto.

Debe quedar claro que el propósito central del estudio no consiste en develar “teorías” sexuales infantiles, sino en esclarecer las justificaciones morales de las niñas y niños acerca de la sexualidad. Así que el investigador no polemiza con los participantes cuando las concepciones de sexualidad de estos últimos no coincidan con las suyas. Mucho menos intenta imponer su punto de vista.

Hechas estas aclaraciones, con base en Katchadourian (1979/2000) y Balderston & Guy (1998), la sexualidad es una construcción histórico-social que involucra mucho más que el sexo biológico. La sexualidad compromete así dimensiones anatómico-fisiológicas, psicológicas y culturales (Marina, 2002). Se trata de un fenómeno tan complejo que, por supuesto, no se pretende agotar con la definición anterior. Lo que interesa es aclarar que la sexualidad trasciende el concepto de sexo como genitalidad. Tal como advierten Belgich (2004) y Heller & Fehér (1995), la sexualidad alude a la relación del sujeto con su cuerpo y con los otros en el marco de un contexto familiar y cultural preexistentes. Es una actividad, a la vez, corpórea, emotiva e intelectual y social; decisiva para la autonomía humana.

La complejidad de la sexualidad se refiere también a la amalgama de, por lo menos, tres componentes y finalidades que la integran para contribuir a dotar de sentido la existencia humana; se trata de los componentes reproductivo, erótico y expresivo o afectivo comunicativo. Mediante estos tres elementos es posible, respectivamente, la continuidad de la especie, el disfrute del placer y de una forma de comunicación

especial relativa al establecimiento de vínculos amorosos entre los seres humanos. Componentes que no se consideran aquí obligaciones a seguir por parte de todas las personas, pues si bien es cierto que pueden constituir la aspiración de muchos y muchas, también lo es que se puede aspirar al erotismo sin amor ni reproducción o al amor y el erotismo sin reproducción, entre otras opciones.

Se comparte la postura abierta de teóricos como González & Castellanos (1996) y Lamas (1997), que rechaza la mirada tradicional de la sexualidad como un mundo bipolar de hombres y mujeres. Ahora se admite que existen diferencias de identidad de género, rol de género y orientación sexo erótica que no encajan en las dos categorías clásicas de hombre y mujer, sin considerar estas diferencias como patologías o formas delincuenciales. Tal como lo sostiene el movimiento Queer que, además, exige estudiar la sexualidad desde sus conexiones íntimas con las condiciones de género, clase y etnia. (Viveros, Rivera & Rodríguez, 2006).

Con base en lo expuesto, se considera pertinente acoger la propuesta de Hoyos (1999), de pensar e indagar por las relaciones entre justificaciones morales y sexualidad desde perspectivas éticas modernas. Es decir, desde la posibilidad y la necesidad de dar razones y motivos razonables. Esto significa también superar la pretensión central de la moral tradicional, orientada a ejercer sobre la sexualidad un control represivo, reduciéndola a su función reproductiva, en el marco del contrato matrimonial y, por supuesto, con un carácter exclusivamente adulto-heterosexual (Ariés, 1987). La sexualidad, en una mirada actual, se acepta como una de las notas constitutivas de lo humano y de la identidad del sujeto moral. Como deseo y derecho universal.

En este sentido, se reconoce como antecedente significativo el interés de Freud (1905/1993, 1908/1979), por estudiar las teorías sexuales infantiles. A través de sus estudios este autor reconoce que los niños están en capacidad de elaborar sus propias explicaciones y valoraciones de la vida sexual. Elaboraciones que no siempre coinciden con las de los adultos y que conllevan, por este motivo, un conflicto moral acerca de lo correcto e incorrecto. Para el creador del psicoanálisis, la conciencia moral es el

resultado de la resolución del complejo de Edipo, que propicia la estructuración en el aparato psíquico del superyó, instancia que posibilita al sujeto internalizar las prohibiciones y demandas parentales.

Aquí se admite que el padre del psicoanálisis se anticipó a considerar la sexualidad como no circunscrita a lo biológico, genital e instintivo. Para él, la pulsión sexual (libido) se diferencia, según La Planché y Pontalis (1996/2006) del instinto en que, en esta, su objeto no está predeterminado biológicamente y sus fines o modalidades de satisfacción son múltiples. No limitados a lo genital sino a muchas zonas erógenas y, ante todo, a la capacidad de representación y fantasía que puede estar presente en actividades muy diversas.

El ser humano es visto entonces como dotado de una libido indiferenciada y polimorfa que la cultura induce hacia el modelo dominante de la heterosexualidad. Modelo que se presenta como natural. La sexualidad se considera entonces como una fuerza dinámica fundamental para el desarrollo y constitución del sujeto que más allá del placer orgánico resuelve necesidades de carácter simbólico y amoroso.

El sentimiento amoroso, según Paz (1994), es universal y no debe confundirse con la idea o el concepto de amor construido en cada época y cultura. Es un sentimiento que va más allá del erotismo para focalizarse en la misteriosa atracción específica, en cuerpo y alma, por una persona. Es la base de poderosos vínculos afectivos en la interacción humana.

Sexualidad y moralidad. Además de lo dicho, en esta investigación también se asume la sexualidad como una experiencia humana que involucra y desborda los dominios de lo personal, lo social, y lo moral, dificultando el trazado de fronteras nítidas entre ellos. Pues como afirma Giddens (2006), la intimidad es también un asunto que compromete la democracia, en una tensión de doble vía, en la cual los vínculos afectivos de la pareja o de la familia se ven favorecidos o entorpecidos por las condiciones sociales y políticas del entorno. Al tiempo que estos vínculos íntimos pueden beneficiar

o perjudicar las condiciones básicas de los ciudadanos para la vida democrática.

En otras palabras, el ejercicio de la sexualidad puede producir o reproducir requisitos fundamentales para la convivencia en democracia de los amantes y de la sociedad, como lo autonomía, la libertad, la justicia, la equidad, el respeto por la diferencia: *“La intimidad implica una absoluta democratización del dominio interpersonal, en una forma en todo homologable con la democracia en la esfera pública” (p.13).*

Esto porque, según el autor referido, la sexualidad no se circunscribe a lo privado y se proyecta al dominio de lo público. De modo tal que la sexualidad remite siempre a lo moral, en un sentido amplio, como el que propone Guisán (1990), por ser una experiencia vitalmente importante, fuente de conflictividad personal e interpersonal, socialmente moldeable, susceptible de regulación normativa y de generar exigencias de responsabilidad en los agentes.

Para esta última autora, todos los asuntos que comprometen el interés central de la existencia humana son, a un mismo tiempo, vitales y morales; por reunir las anteriores características. Así:

“Lo moral o la moral no pueden separarse o ser transferidos a una esfera peculiar separada de las demás esferas. Yo pregunto, ¿hay seres humanos en interacción social? ¿Hay seres humanos y de otras especies en convivencia mutua? Entonces hay moral, y todo, absolutamente todo lo que esos seres hagan en relación con sí mismos y con los otros, desde el modo de vestirse, hasta el estatus que ocupan, el rol que desempeñan, la parcela de poder que ostentan, las relaciones de amistad o no amistad con sus vecinos, la estima en que se tengan a sí mismos, o dejen de tenerse, el desarrollo o amputación de sus capacidades físicas, psíquicas, intelectuales, etc., todo ello entra en el campo vasto de lo moral.” (p. 25)

Con base en lo expuesto, en la sexualidad humana las normas sociales y personales relativas a las relaciones de género y entre los géneros, los gustos personales de la intimidad, como ejemplos, no pueden ser vistos como algo diferente de lo moral pues allí siempre estarán presentes determinadas concepciones de lo correcto o incorrecto, de la bondad o la maldad, de lo justo o lo injusto, que termina afectando la dignidad, la integridad, la autonomía, la libertad o la igualdad de los seres humanos.

Se difiere entonces de la adscripción que, según Aguíá (2002), hace Kohlberg de la esfera de la sexualidad al terreno de las decisiones personales de la vida buena, no propiamente morales. Reservando las decisiones y dilemas morales para aquellos conflictos que implican la justicia. La sexualidad y sus conflictos apuntarían más a lo privado y los dilemas acerca de la justicia hacia lo público. División que no se comparte en este estudio al configurar una escisión artificial del sujeto moral

Por lo anterior, de los múltiples nexos entre sexualidad y moralidad merecen destacarse, para esta investigación, aquellos que comprometen las esferas de lo individual y lo colectivo, de lo público y lo íntimo, en los cuales la educación juega un decisivo papel. En Colombia, como en buena parte del mundo actual, se consagran en la Constitución Política Nacional los derechos sexuales y reproductivos como derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas. En correspondencia, 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.

De esta manera, se ha presentado el programa de Educación Para La Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, del que se resalta el presupuesto teórico de considerar las diferentes formas de violencia, de inequidad y de exclusión, como serios obstáculos para los procesos de construcción de autonomía solidaria en los educandos y de cohesión y democratización social. Obstáculos que exigen la consideración de una educación que asuma como objeto de estudio y de formación humana la sexualidad, por sus profundas implicaciones en la constitución subjetiva del sujeto moral. Sujeto visto

no sólo como individuo dotado de derechos y deberes personales relacionados con su concepción de vida buena, sino como ciudadano comprometido con derechos y deberes colectivos atinentes a la justicia.

Esto significa que la sexualidad y su ejercicio no pueden ser coartados como derechos fundamentales, pues ellos contribuyen a la configuración de los proyectos de vida buena de cada quien, ni convertidos en excusa de privacidad para violentar los derechos de los demás. En todo este planteamiento el nexo entre sexualidad y moralidad es tan evidente como importante, pues el tipo de justificaciones morales acerca de la sexualidad que están construyendo los niños y niñas, está relacionado con el tipo de relaciones interpersonales que empiezan a practicar. Y esto último afectará no únicamente la vida íntima de las personas sino la vida social de una colectividad, es decir, valores como la justicia, la libertad y la dignidad.

Para los intereses de esta investigación, la sexualidad se considera un fenómeno moral, en el sentido amplio que ya se ha explicado, que no conviene fragmentar o separar en dominios diferentes. La moral, en un sentido estricto, se refiere en esta investigación a las diferentes concepciones que de ella tienen las diversas orientaciones éticas propias de la filosofía y psicología moral.

Hecho este planteamiento sobre la concepción de sexualidad se destaca que, en la actualidad, existen algunas investigaciones descriptivas-cuantitativas, que indagan por conocimientos y creencias sexuales, más con adultos y jóvenes que con niños y niñas, que no incluyen la preocupación por las justificaciones morales aplicadas a la sexualidad. (Orozco & Rey de Cruz, 1985; Borray, 1994; Prada, 1997; Bodnar & otros, 1999; Miyar P. & González, 2001; Profamilia, 2005).

Las investigaciones más recientes sobre sexualidad se concentran en las siguientes tendencias. En salud sexual y reproductiva (Bhalotra, 1999; Perry, 2000 y Bratton, 2004). En prevención de enfermedades de transmisión sexual (Foreman, 2000; Planes & Gras Pérez, 2002).

En género y relaciones de género (Addelston, 1996; Balanko, 2002; Slattery, 2005). En maltrato y abuso sexual (Bouffard, 2000; Johns, 2001; O'Sullivan, 2001; Erulkar, 2003 y Silva, 2004).

Finalmente, se mencionan investigaciones que relacionan el juicio moral con el género (Timón & Sastre, 2003) y con sentimientos morales de niños frente a amigos y familiares en situaciones de vergüenza (Villanueva & otros, 2004). Estudios estos que muestran la incidencia del género y los sentimientos en el proceso de elaboración de juicios morales.

Los antecedentes investigativos reseñados y el contexto teórico propuesto, permiten afirmar que las justificaciones morales, de niños y niñas, acerca de la sexualidad, constituyen un problema de investigación poco trabajado y potencialmente provechoso. Provecho referido no sólo al enriquecimiento del conocimiento sobre los nexos entre moralidad y sexualidad infantil, sino también, a reorientar las perspectivas educativas al respecto.

Desde el supuesto teórico sobre la sexualidad, que aquí se ha expuesto, el investigador organiza los juegos de los talleres para dialogar sobre las justificaciones morales infantiles. Tal como se detalla en el diseño metodológico.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Generales.

- Describir, comparar e interpretar, contextualmente, las justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva, acerca de la sexualidad.
- Contrastar diversas orientaciones éticas con las justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una

privada, de la ciudad de Neiva, acerca de la sexualidad.

1.3.2 Específicos.

- Identificar, describir y comparar las razones, criterios y sentimientos morales de dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva, acerca de la sexualidad.
- Construir una relación interpretativa significativa entre las razones, criterios y sentimientos morales presentes en las justificaciones morales de los grupos de niños y niñas, y los fundamentos teóricos de diferentes orientaciones éticas.

CAPÍTULO DOS: DISEÑO METODOLÓGICO

De conformidad con el interés prioritario de este estudio, consistente en describir e interpretar, mediante el diálogo y en directa relación con el contexto cultural de los participantes, las justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas, acerca de la sexualidad, se opta por un enfoque epistemológico hermenéutico. Enfoque de pretensiones idiográficas que asume la formalidad específica del estudio de caso múltiple. En este estudio se supone que los niños y niñas pertenecientes a una institución educativa pública constituyen un caso, y los niños y niñas de una institución educativa privada, constituyen otro.

La anterior suposición se funda en las diferentes condiciones de vida socioeconómica y educativa que, en países como Colombia, tienen las personas pertenecientes a estratos como el 1 y 2, y las personas pertenecientes a estratos 3 y 4. Estratos a los que, respectivamente, corresponden los niños y niñas de las instituciones educativas pública y privada, participantes en el estudio.

En este orden de ideas, es necesario describir brevemente el ambiente cultural de la ciudad de Neiva, el escenario donde se ubican las instituciones educativas de los chicos y chicas que colaboran con la investigación. Del mismo modo, se presenta una caracterización básica de las condiciones familiares, escolares y de los dos grupos de niños y niñas participantes, sin entrar en detalles que afecten el anonimato requerido.

Neiva es la ciudad capital del departamento del Huila, ubicado en el sur de Colombia. Es una ciudad pequeña, de temperatura caliente –habitualmente por encima de los 30°C. - y una población de 325.000 habitantes, según el censo poblacional más reciente, de 2005. Históricamente la ciudad ha contado con una tradición socioeconómica vinculada al sector agropecuario; la presencia significativa de la iglesia católica y las secuelas de los conflictos político-militares propios de las luchas por el poder regional y nacional.

Según Ramírez (1996), la escuela del Huila, a finales del siglo XIX, pasada la guerra de 1885, se convirtió en objetivo prioritario de los jerarcas de la iglesia católica quienes, aunque tuvieron que aceptar el nuevo carácter público de la educación, no dejaron de ejercer sobre ella su control y asidua vigilancia.

Para historiadores como Tovar (1996), una impronta característica de la vida en la ciudad ha sido su cultura pastoril proveniente de la dedicación de sus gentes a la ganadería, especialmente vacuna y caballar, el cultivo del café en algunas zonas y, más recientemente, del arroz.

Desde la mirada crítica de algunos pensadores como Anselmo Gaitán, citado por Tovar (1996), para la segunda mitad del siglo XX Neiva carecía de vehículos modernos, terrestres y fluviales. El ferrocarril ni los aviones hacían su presencia, lo mismo que las fábricas. El movimiento artístico y literario, las bibliotecas y museos tampoco existían. En resumen, los neivanos vivían con lo ofrecido por la naturaleza, con el mínimo necesario para subsistir.

De esta cultura pastoril enraizada en la vida del campo, puede derivarse el imaginario del neivano-huilense que circula en el país, como un ser perezoso y de poca creatividad e iniciativa. Cultura de la cual proviene también la principal expresión fiestera del departamento, el San Pedro y el San Juan, al parecer de origen español, especialmente para los hombres de a caballo. Cultura que se manifiesta en múltiples formas, como las del folclor musical, mediante refranes y coplas como éstas:

*“Con mi Caballo y mi reja
Me siento más lisonjero
Que el cura y el sacristán
El DOTOR y el peluquero”.*

*“Mi vida si me quieres
Casémonos de contao,*

*Ya tengo una vaquita
Y un potro pintiparao”.*

No obstante, los tiempos actuales, especialmente a partir de la década del 80, han traído para la ciudad transformaciones importantes que han cambiado la naturaleza pastoril de las comunidades hacia una sociedad modernizada y seriamente afectada por las problemáticas sociopolíticas de la nación. Especialmente significativas son, en el orden económico, la explotación petrolera, de energía eléctrica y de la piscicultura. Todo lo anterior se ha amalgamado integrando lo local con lo nacional y global, para llegar a evidenciar en la ciudad de Neiva, en las últimas tres décadas, transformaciones críticas propias de esta hibridación. Se presentan a continuación algunos de estos cambios, con base en las investigaciones de Torres y Pachón (2003).

En el campo sociopolítico el conflicto armado se ha agudizado y tornado más complejo, con la presencia regional del paramilitarismo, la guerrilla y mayor presencia de tropas oficiales. Esto ha generado un serio problema de orden público que puede concretarse en el elevado número de secuestros, desplazamientos campesinos, atentados contra la infraestructura petrolera y eléctrica, y contra las personalidades políticas.

Por otra parte, la ciudad ha visto el surgimiento de los almacenes de cadena, las casas de empeño, compra-venta y de juegos de azar. Un crecimiento de la banca, la indigencia y el rebusque cotidiano, ejemplificado en casos como el de los niños limpia parabrisas en los semáforos o en el de la reventa de minutos. Todo ello en concomitancia con un creciente desempleo y una incapacidad del Estado para resolver demandas básicas en educación y servicios públicos, de grandes sectores poblacionales populares. Lo cual no es extraño o independiente del impresionante crecimiento de la delincuencia.

En la ciudad conviven expresiones mediáticas locales, como los diarios La Nación y del Huila, con expresiones mediáticas globales como las cadenas de TV cable, La Internet y la telefonía celular. De éstos, Internet es el más usado por niños y jóvenes,

no sólo para acceder a información académica o cultural, sino también, para bajar y ver videos e imágenes pornográficas, tal como se comprueba en esta investigación, con los niños y niñas de 10-11 años de edad.

En la vida cotidiana de Neiva también ha sido visible la lucha de sectores sociales por sus derechos laborales, como los maestros, campesinos y obreros. La de los grupos sociales minoritarios marginados, por ejemplo, los gay y los vendedores ambulantes.

Debe reconocerse que en Neiva se han realizado varios trabajos tendientes a la definición del imaginario de futuro del huilense, algunos de los cuales han dictaminado que el ciudadano de estas tierras padece de conformismo, indiferencia, desinterés, paternalismo e ignorancia sobre su futuro. Aún así, la visión del futuro para el Huila 2020, ha previsto que este departamento será no sólo pacífico sino, además, emprendedor, solidario, justo y competitivo; mediante el aprovechamiento de sus recursos naturales o ecosistemas ricos en biodiversidad.

A esta ciudad pertenecen los niños y niñas participantes en el estudio. Ellos y ellas estudian en instituciones educativas diferentes, una pública y una privada, que expresan niveles socio-económicos y condiciones culturales con matices diferentes, aunque asentadas en el trasfondo común que aquí se ha esbozado. Estos chicos y chicas y las dos instituciones educativas llamadas en el estudio, respectivamente, la escuela (pública) y el colegio (privada), son presentados en la unidad de trabajo.

Dadas las pretensiones idiográficas del estudio de caso, se destaca la intención en esta investigación de profundizar en la comprensión de la singularidad de la ocurrencia del fenómeno a estudiar, en la experiencia de estos dos grupos de niños y niñas. Si bien es cierto que el estudio de caso, según Stake (1.995/1.998), ofrece la posibilidad de elaborar ciertas generalizaciones, se trataría de generalizaciones menores referidas a regularidades presentes en el mismo caso, no a generalizaciones de corte universal. Para este autor se debe tener en cuenta que:

“El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien y no principalmente para ver en que se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (P.20).

En este sentido es que Pérez (1994), resalta la importancia que tiene en un estudio de caso comprender en profundidad el significado de una experiencia para sus protagonistas. No para quedarse en la experiencia como tal, sino, para intentar mediante ella una comprensión del fenómeno en estudio. Se trata de una metodología de análisis grupal que, amparada en Yin, la autora citada cree apropiada para investigar situaciones en las que no es posible separar variables del fenómeno de su contexto.

De manera más precisa, se ha elegido el tipo de estudio de caso interpretativo, que trasciende la simple descripción de un fenómeno a través de sugerir, criticar o apoyar supuestos teóricos relacionados con el problema objeto de estudio. Tal como Polit & Hungler (2000), lo expresan, el estudio de caso puede generar conocimiento sobre el caso específico que aborda. También puede iluminar la iniciación de un sendero investigativo poco recorrido, como bien podría ocurrir con las justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad.

Con este método, como señala Stake (1995/1998): *“Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ejemplo, relatos”*. (p.44)

Lo cual significa reconocer en esta metodología el carácter participativo y dialógico de los actores que encarnan el problema objeto de estudio.

2.1 CONSIDERACIONES ÉTICAS Y PROCEDIMENTALES DEL ESTUDIO

Por tratarse de una investigación con niños y niñas pequeños, entre 10 y 11 años de edad, que toca además un tema todavía tabú para una buena parte de la sociedad colombiana, como es la sexualidad, se han tenido en cuenta unas condiciones éticas, procedimentales y técnicas muy particulares, como:

A. La obtención del consentimiento informado, por escrito, tanto de las instituciones educativas como de los padres de familia y de los propios niños y niñas.

B. Confidencialidad y anonimato. El investigador garantiza a los niños, niñas, padres de familia y educadores, que la información suministrada por los participantes en el estudio tiene un exclusivo uso académico, en el cual se preserva el anonimato de los chicos, chicas y sus familias, así como el de las instituciones educativas.

C. El desarrollo de las sesiones de trabajo se hace en las propias instituciones educativas de los niños y niñas, en momentos en los cuales se encuentran presentes los educadores. Esto no quiere decir que en las sesiones de trabajo participen los profesores, pues se considera que su presencia puede afectar la espontaneidad de los niños y niñas en sus respuestas o actuaciones. Lo que significa es que el investigador y los niños y las niñas nunca están completamente solos y que si los educadores o padres de familia desean acercarse, momentáneamente, a donde ellos y ellas trabajan, pueden hacerlo.

D. Toda sesión de trabajo es audio grabada. Los registros grabados reposan en los archivos del CINDE, tres años después de terminada la investigación, antes de ser destruidos.

E. Se propicia un ambiente ameno, lúdico, exento de coacción, en cada encuentro con los participantes en el estudio.

F. El investigador propone para los diálogos un lenguaje coloquial, propio de la edad y el contexto cultural de los niños y niñas, no un lenguaje técnico o académicamente especializado. Esto no excluye que este tipo de lenguaje pueda ser usado, cuando sean los propios niños o niñas los que acudan a él.

G. Se insiste en la participación voluntaria de los chicos y chicas durante todo el proceso investigativo. Es decir, que los participantes pueden abandonar su participación de modo definitivo o parcial, en una o algunas sesiones.

H. Se propende por un uso equilibrado de la palabra, entre los participantes, en el trabajo grupal.

I. Se respeta fielmente lo dicho por los niños y niñas en cada transcripción o registro.

J. Se asume por parte del investigador un rol consultivo y estimulante de la participación dialógica de los niños y niñas. El investigador no obra de modo polémico y promueve diferentes formas de expresión infantil: verbales y no verbales. Lo anterior no descarta la polémica o el intercambio de argumentos entre los propios niños y niñas.

2.2 UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de trabajo está conformada por dos grupos: cinco niños y cinco niñas, de estrato 1-2, pertenecientes a una institución educativa pública, y cinco niños y cinco niñas, de estrato 3-4, pertenecientes a una institución educativa privada. Los criterios de selección de los niños y niñas participantes son intencionales: Las dos instituciones educativas se seleccionan, entre varias, por contar con directivos y profesores que manifiestan una mayor disposición y colaboración para el desarrollo del trabajo. Los niños y niñas se escogen con edades entre 10 y 11 años, por ser este rango de edad poco explorado en estudios que relacionan la moralidad con la sexualidad. Al mismo tiempo, a esta edad se considera que existe ya una importante influencia de la educación

formal e informal en los chicos y chicas, sobre sus construcciones en juicios morales acerca de la sexualidad. Finalmente, se pide a los profesores de los niños y niñas seleccionar aquellos menos tímidos, con mayor facilidad de expresión verbal.

Contexto escolar y familiar de los niños y niñas. En cuanto al contexto de donde provienen los niños y niñas, conviene describir algunas de sus características y diferencias, en referencia a las familias y las instituciones educativas. La escuela-institución educativa pública- está ubicada en un barrio popular perteneciente a una comuna de estratos 1-2. Posee una planta física grande que muestra necesidades de mantenimiento en sus aulas y patios. A ella llegan los niños y niñas generalmente a pie, en bicicleta y excepcionalmente en motocicleta, llevados por algún familiar. Los chicos y chicas usan el uniforme oficial de las instituciones educativas públicas, que evidencia, en muchos casos, deterioro.

La escuela ofrece, por \$1.300 semanales, almuerzo y refrigerio, que sólo toman 100 estudiantes de la jornada en que se hace esta investigación, a la cual asisten 350 alumnos. En los recreos es común ver a muchos niños y niñas saciar la sed con el agua del grifo y, a otros, comprar en la tienda escolar confites o bebidas gaseosas.

Los padres de familia de los niños y niñas participantes en el estudio no siempre viven con sus hijos e hijas. La madre atiende sola a los hijos o ese cuidado recae en las tías y abuelas. Una minoría de estos niños y niñas vive con sus padres y madres biológicos. Lo común es que el niño o niña viva con su madre o un familiar o con la mamá y el padrastro.

El nivel educativo de estos padres o acudientes de los chicos y chicas no supera la escolaridad primaria. Se desempeñan en oficios relacionados con las ventas ambulantes, celaduría, conducción de vehículos, empleos domésticos y lavando o planchando ropas ajenas.

En los hogares de estos niños, una minoría manifiesta tener televisión por cable y juegos electrónicos. Acceden al servicio de Internet en lugares públicos. Sus vacaciones se limitan a pasear en la propia ciudad, asistiendo a lugares recreativos como parques o piscinas públicas. Algunos y algunas admiten viajar donde familiares que viven en otros municipios del Huila. Estos niños y niñas emplean su tiempo libre diario, de modo principal, en ver televisión y jugar en la calle.

Aunque en la escuela existe un proyecto escolar de educación sexual, orientado a una información biológica sobre el cuerpo y la reproducción humana, no se desarrolla sistemáticamente. Eventualmente se hacen charlas o talleres con algunos grupos.

El colegio –institución educativa privada- está ubicado en un barrio residencial de prestigio social en la ciudad. Esta institución recibe niños y niñas para preescolar y primaria y funciona en un caserón antiguo bien conservado, que permite albergar cómodamente grupos de aproximadamente 15 niños y niñas por grado. Los estudiantes llegan a iniciar sus jornadas escolares en el vehículo de sus padres o en servicios particulares de recorridos para estudiantes. Ellos y ellas lucen uniformes distintivos en buenas condiciones de uso y aseo. Algunos y algunas portan teléfono celular. Reciben, a mitad de jornada, una merienda nutritiva de jugos naturales, fruta y queso o cereal.

Las condiciones socioeconómicas de estos hogares permiten que la mayoría de los niños y niñas de este grupo posean computador, algunos de ellos con acceso a Internet. Lo mismo que televisión por cable y juegos electrónicos tipo Xbox. Son niños y niñas que pueden ir de vacaciones a lugares como las fincas de sus familiares, la costa atlántica, las islas de San Andrés o al exterior. Además, la mayoría de ellos y ellas, en su tiempo libre diario, es asistida por docentes que refuerzan los aprendizajes escolares o asiste a cursos libres de carácter deportivo o artístico.

En la reunión inicial con los padres de familia de los niños y niñas seleccionados para el estudio, se pudo establecer que, a excepción de un ganadero, todos los demás poseen título universitario, algunos con postgrado. Se desempeñan laboralmente en

importantes cargos de sus propias empresas o del Estado. Exceptuando una niña que vive sólo con su madre, los restantes conviven con su padre y madre biológicos.

El colegio no posee un proyecto de educación sexual y limita su labor, en este sentido, a que cada profesor(a) oriente a sus estudiantes desde la oportunidad de sus temas de clase. El ambiente pedagógico de la institución permite captar un trato cordial, respetuoso y dialógico, entre profesores y estudiantes.

Caracterización de los niños y niñas. En su conjunto, los diez niños y las diez niñas participantes se aprecian saludables, muy activos y alegres. En la apariencia, las diferencias notorias, entre los de la institución educativa pública, la escuela, y la institución educativa privada, el colegio, consisten en el aseo y arreglo personal, más cuidado entre los segundos. En comportamientos, los del colegio poseen un mejor manejo del lenguaje, más preciso, técnico y menos soez.

Los episodios de agresión verbal y física son mucho más frecuentes entre los de la escuela que entre los del colegio. Las niñas de la escuela resultan casi tan violentas como sus compañeros y, en esto, muy diferentes a las niñas del colegio. Los chicos de la escuela también se diferencian de los del colegio por acosar sexual e insistentemente a sus compañeras, tocándolas o proponiéndoles relaciones sexuales en términos groseros.

El comportamiento de los chicos y chicas de la institución privada, el colegio, en sus ratos de descanso o recreo contrasta notoriamente con el de los niños y niñas de la escuela. Los primeros y primeras, pausados, tranquilos, sin mayores sobresaltos o conflictos, estos últimos casi siempre verbales. Los segundos y segundas, acelerados en sus desplazamientos, ruidosos y, con frecuencia, comprometidos en conflictos de agresión verbal y física. En algunas notas de campo se registra este tipo de actuación. Las relaciones profesores-estudiantes son, por este motivo, tensas.

2.3 MOMENTOS INVESTIGATIVOS

Con base en Pérez (1994), el estudio de caso se desarrolla mediante los siguientes momentos:

2.3.1 Familiarización con el ámbito y el fenómeno objeto de estudio.

Este momento está orientado hacia la construcción de un conocimiento básico del problema, sus características más relevantes, los interrogantes prioritarios, los escenarios y actores protagónicos. En esta investigación, como ya se explicó, esta etapa o momento se cubre, en buena parte, por la revisión de literatura realizada, la formulación y justificación del problema.

Así mismo, en este momento el investigador obtiene la legalización y la confianza requeridas para el acceso a los escenarios y actores, mediante solicitud escrita y la conversación personal con los directivos de las instituciones educativas seleccionadas. Aquí se realiza la presentación pública del proyecto a profesores y padres de familia. A los niños y niñas participantes también se les dedica una sesión especial para presentarles una síntesis muy sencilla del proyecto y, en particular, destacar el carácter lúdico de la metodología.

También este momento se vive en la cotidianidad de la relación amistosa con algunos docentes, directivos docentes y con las familias y los niños y niñas indicados para el trabajo, con los cuales se conversa previamente la posibilidad de desarrollar este tipo de investigación.

2.3.2 Plan de creación de datos y técnicas a emplear.

Momento dedicado a la indagación exhaustiva del fenómeno, en este caso, constituido por las razones y sentimientos morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Para lograrlo se acude fundamentalmente al recurso estratégico del taller

lúdico, concebido como evento conversacional de carácter ameno, Echavarría (2006), en el cual, desde un objetivo preciso relacionado con la búsqueda de información sobre el fenómeno objeto de estudio. El investigador y los niños y niñas desarrollan un conjunto de actividades recreativas que propician el diálogo acerca de las justificaciones morales infantiles en torno a la sexualidad.

En el desarrollo de los talleres lúdicos se integran otras técnicas cualitativas –o se derivan de ellos- como las notas de campo y las entrevistas individuales no estructuradas en profundidad. De esta manera, los talleres lúdicos cumplen el propósito de propiciar un ambiente gratificante para la conversación con los niños y niñas, exento de la rigidez académica convencional y habitual de la institución escolar.

De conformidad con los objetivos de esta investigación se realizan tres tipos de talleres lúdicos: uno de familiarización, cinco de indagación sobre las justificaciones morales y uno de devolución de la información, para un total de siete, con cada grupo, que se describen a continuación:

□ **Taller lúdico de familiarización.** Dirigido al reconocimiento mutuo entre investigador, chicos y chicas participantes en el estudio. En consecuencia, las actividades consisten exclusivamente en juegos que propician la confianza y la identificación personal de los asistentes. Se desarrolla con cada grupo. (Ver anexo1)

□ **Talleres lúdicos de indagación sobre las justificaciones morales de los niños y niñas (Razones y sentimientos), acerca de la sexualidad.** Son cinco talleres, con cada grupo. Para mayor claridad, los cinco talleres quedan distribuidos así:

1. Descubrir las Pinturas (Mixto)
2. Telenoticiero (mixto)
3. Reconstruir La Historieta (niños)
4. Reconstruir La Historieta (niñas)
5. Las “Cosas” de los Hombres y las Mujeres (Mixto)

Las actividades desarrolladas en estos talleres, tal como se detallan en los anexos 2 a 5, tienen las siguientes características: son actividades recreativas, de diversión o juego, en las cuales los niños y niñas participan activamente, con libertad de expresión y pleno respeto a la opinión o respuesta infantil.

Además, son actividades en las cuales el investigador obra como oyente, moderador o coordinador y no como docente, evaluador o crítico de los niños y niñas. Para lograrlo, el investigador hace preguntas genéricas de consulta, aclaración o profundización sobre los temas tratados con los niños y niñas. Ejemplos de estas preguntas son: ¿qué opinan de? ¿Por qué opinan así? ¿Qué sienten frente a? ¿Cómo les parece esto? ¿Por qué lo consideran así? ¿Qué quieren decir con eso? ¿Dónde está la diferencia entre lo que dice A y a lo que dice B? ¿Qué le criticarían a? ¿Qué solución le darían a? ¿Cómo actuarían en tal caso?

Con base en lo anterior, una vez realizados los 5 talleres de indagación y producto del análisis de la información, se destacan en las conversaciones con los niños y niñas los siguientes temas:

- A. Enamoramiento y noviazgo.
- B. Género y relaciones de género.
- C. Identidad y orientación sexual.
- D. Relaciones sexuales, matrimonio, embarazo y anticoncepción.
- E. Abuso y maltrato sexual.

Por las características de la metodología, en el sentido de propiciar la expresión espontánea de los chicos y chicas, a partir de los juegos centrales de cada taller, los temas emergen del análisis posterior de las propias intervenciones de ellos y ellas. Es decir, no se llevan programados ni se abordan uno a uno. Los niños y niñas se invitan a participar en un juego, no a desarrollar un tema específico de sexualidad. Así, por ejemplo, en el juego del Telenoticiero un niño puede relacionar una noticia con el noviazgo; otro, con las relaciones sexuales y, otro más, con relaciones de género.

Taller lúdico de devolución. Dirigido a la socialización de lo encontrado en la indagación acerca de las justificaciones morales de los niños y niñas sobre la sexualidad. Es decir, se realiza luego de haber recogido la información en los cinco talleres de indagación sobre las justificaciones morales, presentados en el anterior cuadro. Mediante este taller se puede ratificar y aclarar lo dicho por los chicos y chicas, de cada grupo, en los talleres de indagación.

En esta ocasión el investigador lleva unas carteleras con los nombres de los talleres y, en cada una, la síntesis de lo dicho por los niños y niñas, invitándolos a que manifiesten si reconocen allí lo dicho por ellos y ellas, si falta algo o si extrañan lo escrito en las carteleras. En los dos grupos la mayor participación se da sobre la autoría de lo dicho o escrito en las carteleras, es decir, se presenta una disputa entre los chicos y chicas que reclaman como propia tal o cual expresión. En este mismo sentido, los niños y niñas dedican buena parte de sus intervenciones a recordar detalles de lo que ha sucedido en cada taller. Lo importante es que los niños y niñas reconocen la síntesis elaborada.

Prueba piloto y juicio de expertos. Conviene advertir que los talleres de familiarización y de indagación sobre las justificaciones morales fueron sometidos a una prueba piloto, una vez preparados, en una institución educativa con niños y niñas de las mismas edades de los niños participantes en el estudio. La prueba se filmó, con el consentimiento de los directivos escolares, los profesores, los niños y niñas. En una sesión del doctorado, en Manizales, fue analizada por los integrantes de la línea Ética, Moral y Ciudadanía, dirigida por la doctora Eloísa Vasco. Allí, se sugirieron algunos ajustes relacionados con disminuir la concentración de juegos por taller, para que los niños y niñas pudieran profundizar más en cada situación. También se recomendó controlar el exceso de intervenciones de algunos niños, para propiciar la de otros y otras. Ajustes y recomendaciones tenidos en cuenta durante la aplicación final.

Estructura básica de los talleres:

Cada taller lúdico tiene una duración aproximada de 120 minutos, y su estructura básica es la siguiente:

A. Saludo de bienvenida a los niños y niñas, información del objetivo y las actividades del taller. 10 minutos.

B. Iniciación de las actividades centrales. 40 minutos.

C. Receso y merienda. 20 minutos.

D. Continuación de las actividades centrales. 40 minutos.

E. Conclusiones de la jornada, acuerdo de nueva cita y despedida. 10 minutos.

El conjunto de los 7 talleres, con los dos grupos (1 de familiarización, 5 de indagación y 1 de devolución), se desarrolla entre Marzo y Julio de 2007, según el cronograma que aparece como anexo número 6

La entrevista en profundidad. Como lo exponen Taylor & Bogdan (1987/1998), las entrevistas cualitativas en profundidad son los reiterados encuentros cara a cara –en este caso con los niños y niñas- para indagar por las perspectivas que ellos y ellas tienen sobre sus vida o experiencias, en sus propias palabras, tras la comprensión del fenómeno objeto de estudio. Estos autores recomiendan seguir en las entrevistas un modelo lo más parecido posible a una conversación entre iguales, en la cual se debe aspirar a lograr rapport con los entrevistados. En esta investigación se realizan 20 entrevistas individuales, 10 en cada grupo, de aproximadamente 30 minutos cada una.

La entrevista se desarrolla teniendo como guía de conversación la reconstrucción de lo sucedido en cada taller, como una manera de profundizar y aclarar las

intervenciones del niño o niña. El esquema básico seguido consta de los siguientes pasos:

- Saludo de bienvenida.
- Explicación al niño del motivo de la entrevista.
- Entrevista
- Despedida y agradecimiento.

Estas entrevistas se efectúan en la propia institución educativa de los niños y niñas, durante su jornada escolar, en la biblioteca. El investigador se presenta ante el profesor o profesora de la niña o niño a entrevistar, para pedir el favor de permitir al chico o chica salir de clase. Terminada la entrevista el investigador regresa con el niño o niña ante el profesor o profesora para que el escolar continúe sus clases. La entrevista también fue sometida a prueba piloto, con una niña y un niño de la institución donde se probaron los talleres, y su ejecución y transcripción fueron evaluadas por La Dra. Eloísa Vasco y el equipo de la línea de investigación ética, moral y ciudadanía.

Los criterios de selección de los niños y niñas entrevistados son cualitativos, referidos a la calidad y riqueza de sus expresiones o testimonios dados en los talleres, de conformidad con los objetivos del estudio. Como es propio de la investigación cualitativa, dependiendo de las respuestas de los participantes, el entrevistador reformula las preguntas buscando máxima profundidad y claridad posibles. (Ver anexo 7)

Técnicas proyectivas. La técnica proyectiva empleada es, básicamente, la historieta muda propuesta por el investigador, para que los participantes la reconstruyan según su criterio o interpretación. No se usa aquí como técnica diagnóstica sino como medio propiciador del diálogo, como los juegos, pero se reconoce su importancia facilitadora de objetivación de sentimientos. Según De Santiago & otros (1999) estas técnicas parten de la hipótesis de Rapaport, según la cual, toda actividad de una persona conlleva al sello de su individualidad y de sus características de adaptación o inadaptación. Se considera que, al reconstruir la historieta, los niños y niñas proyectan

la apropiación psico-socio-cultural que han elaborado al respecto, en términos de razones y sentimientos morales para enjuiciar dichas situaciones.

También se realiza una sesión, en el inicio los talleres de indagación, de dibujos acerca de lo que los niños y niñas entienden por sexualidad, con el propósito de conocer las apreciaciones de los participantes al respecto. (Ver anexo 8).

2.3.3 Interpretación de datos y técnicas empleadas.

Antes de presentar los resultados, conviene aclarar cómo se desarrolla el procesamiento de la información. Sobre este proceso se tiene en cuenta que no hay recetas técnicas suficientes por sí mismas. Tal como propone Wolcott (2001/2003), la interpretación no se deriva de técnicas sobre las cuales existe un acuerdo sino de:

“una actitud humana que incluye la intuición, la experiencia pasada, la emoción (atributos personales de los investigadores sobre los que se puede discutir indefinidamente pero no aprobarlos o desaprobados por unanimidad). La interpretación invita a examinar, a ponderar los datos en términos de lo que significan para las personas”. (p. 38)

No obstante, esto no quiere decir que ciertas recomendaciones técnicas producto de la experiencia investigativa sean desatendidas. En este estudio, aunque no se pretende elaborar teoría fundamentada, se acepta la propuesta de Strauss & Corbin (1998/2002), según la cual, las técnicas de análisis elaboradas por ellos para generar teoría pueden ser usadas por otros investigadores con propósitos diferentes, como en este caso, y además, ser combinadas con otras técnicas. De dicha propuesta se retoma, en especial, el proceso de codificación y categorización progresiva de los datos, adaptado a las necesidades propias del proyecto. Esta adaptación se explica en el siguiente plan de análisis.

A. Codificación abierta. Descripción de las justificaciones morales. El material transcrito, producto de las entrevistas y talleres sobre los temas tratados, es sometido a

un microanálisis. Es decir, a una lectura y relectura analítica de sus contenidos, línea por línea, tras un primer nivel de organización, a partir de reiteraciones, similitudes y diferencias, presentes en los enunciados de los chicos y chicas, y considerados conceptualmente significativos (razones y sentimientos) para los objetivos del estudio. Se detectan 5 grandes temas de conversación y, en ellos, los siguientes 26 códigos:

Tema de conversación, Enamoramiento y Noviazgo:

- Cumplir las normas de los adultos.
- La corrección desde la edad y la madurez.
- La responsabilidad del estudio.
- El Cumplimiento de preceptos religiosos.
- El respeto por el compromiso.
- La corrección en la razón, no en la emoción.
- La incorrección del engaño.
- El cuidado de sí mismo.
- Las normas deben ser argumentadas.

Tema de conversación, Género y Relaciones de Género:

- Desconocimiento de la igualdad de género.
- Reconocimiento de la igualdad de género.
- La culpabilidad en la agresión sexual.

Tema de conversación, Identidad y Orientación Sexual:

- El respeto a la diferencia.
- Intolerancia frente al diferente.
- La corrección como apariencia.

Tema de conversación. Relaciones Sexuales, Matrimonio, Embarazo y Anticoncepción:

- Exigencia de protección.
- El placer como bien.
- La corrección como amor con beneficios.
- La corrección como conocimiento del otro (a)
- La corrección del diálogo.
- El consentimiento mutuo como requisito

Tema de conversación: Abuso y Maltrato Sexual.

- Respeto y defensa de la intimidad.
- El contexto de la acción moral.
- Justicia por mano propia.
- Respeto a la decisión del otro (a).
- El derecho a la vida.

Con el propósito de contextualizar los enunciados objeto de análisis, el proceso de codificación abierta se realiza a partir de los principales temas de conversación detectados sobre la sexualidad. Dado el carácter complejo de la sexualidad, estos temas se toman como énfasis de conversación, no son exclusivos ni independientes de otros temas que, por la dinámica del dialogo, eran imposibles de evitar.

Esto significa que si en un juego de un taller los niños y niñas aluden al tema de conversación del noviazgo, por ejemplo, podían presentarse allí mismo referencias a las relaciones sexuales de los novios, el embarazo o el abuso sexual. Los 26 códigos (distribuidos en los cinco temas de sexualidad) son considerados relevantes para la investigación, desde la perspectiva de una posible respuesta a los interrogantes de este estudio.

En este momento, además de describir las expresiones de los niños y niñas, se procede a decantar y hacer explicitas las razones y los sentimientos que fundamentan o

constituyen las justificaciones. En este proceso se comparan constantemente los dos casos, la institución pública y la privada, y los dos géneros.

B. Codificación axial o interpretación de las justificaciones morales. El proceso de fragmentación que sufren los datos en la codificación abierta, pasa por una integración en la codificación axial. Tal como lo sugieren Strauss y Corbin (2002), se trata de comparar los códigos abiertos para reagruparlos en torno a un eje que posibilite explicar el sentido de dicha reagrupación. La mirada sobre los datos ya no es aquí descriptiva sino conceptual: *“Cuando analizamos los datos, hay en realidad dos niveles de explicaciones que son: a) las palabras usadas por nuestros entrevistados y b) nuestras conceptualizaciones sobre ellas”* (P.138). Según estos autores, para lograr este nuevo paso de lo descriptivo a lo interpretativo la codificación axial exige que el investigador aborde los datos con la ayuda de un esquema organizativo (paradigma), que no es más que una perspectiva adoptada sobre ellos.

En este estudio, al contrastar críticamente las razones y sentimientos más notorios en las intervenciones de los niños y niñas en cada código, se aprecian diferencias y similitudes entre ellos desde la perspectiva de los criterios morales. Así, desde este eje conceptual o nueva categoría –**el criterio moral**– se avanza de los 26 códigos descriptivos a una reorganización de las justificaciones en cinco sub categorías. Esta nueva categoría posibilita una interpretación de los datos, mediante el contraste crítico del criterio moral, presente en los dos niveles señalados por los autores antes referidos: el de las propias palabras de los participantes y el de la conceptualización sobre ellas.

C. Codificación selectiva o teorización. Según los autores tomados como guía básica para este plan de análisis, la codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar la teoría tras la comprensión del fenómeno estudiado. El primer paso recomendado para esta integración es el de definir una categoría central, nuclear o eje. Una categoría con fuerza especial (o macro categoría) para convocar la integración de las demás.

Para esta difícil selección hay que pensar en los textos con la intención de establecer el sentido general de lo escrito hasta el momento y, de ser necesario, intentar escribir el argumento central de la “historia” a relatar. En este momento, con base en los objetivos del estudio, al cruzar los criterios morales de diversas orientaciones éticas con las justificaciones infantiles, se considera que la categoría emergente que permite nuclear y relacionar lo hallado, en este caso la diversidad de orientaciones éticas, es la de **pluralismo moral**. Se procede a sustentar teóricamente este hallazgo.

El proceso de análisis e interpretación de la información, descrito antes, se puede resumir, con base en las propuestas de análisis del fundamento de la moralidad de Hudson (1974) y Mauri (2005), como el tránsito entre dos niveles. Se parte del análisis del contenido de la vida moral presente en los enunciados de los niños y niñas (primer nivel), para pasar de allí al análisis de la relación que pueda establecerse con los criterios morales que fundamentan diferentes orientaciones éticas (segundo nivel).

2.3.4 Validez de la investigación.

Los estudios cualitativos poseen criterios de validez como el de la triangulación, concebida de diferentes maneras. Aquí se adopta como comparación de los datos obtenidos por medio de diferentes técnicas, en este caso observaciones, entrevistas y dibujos, por ejemplo. Triangulación entendida como el cruce de puntos de vista entre los actores sociales –los niños y niñas- el investigador y los expertos o teóricos consultados.

La triangulación también puede ser entendida como un recurso técnico conducente al logro de la confiabilidad cualitativa (Sampieri, Fernández & Baptista, 2007), o lo que otros autores denominan consistencia lógica en el trabajo investigativo. Dicha consistencia se respalda al hacer explícitos tanto la perspectiva teórica del investigador como el diseño metodológico seleccionado. Tal como se cree haber hecho aquí, al aclarar que las justificaciones morales se interpretan desde una postura de modernidad crítica y mediante un diseño cualitativo tipo estudio de caso múltiple.

Para lograr esta consistencia es necesario detallar, como se hace en esta investigación, los criterios de selección de los participantes, las técnicas de recolección de la información, su manera de aplicación, el plan de análisis seguido, el contexto específico del estudio y la caracterización de los participantes. Del mismo modo, es necesario el cuidado de diferenciar y relacionar, con toda claridad, qué intervenciones corresponden a los actores sociales participantes, cuáles al investigador y cuáles a los expertos o teóricos citados. Todo ello contribuye a evitar sesgos que afectan la consistencia.

En directa concordancia con el anterior punto, los autores antes referenciados también recomiendan fortalecer la validez de estas investigaciones al ganar en credibilidad de lo que se comunica. Es decir, al describir con detalles las razones, sentimientos y prácticas de los participantes, sin agregar a ellos suposiciones y diferenciándolos de los del investigador. Lo explicado apoya la validez de este tipo de estudios y posibilita que otros investigadores, interesados en fenómenos similares, puedan encontrar referencias útiles de cierta transferencia a sus estudios.

CAPÍTULO TRES: RESULTADOS

Al pasar a la presentación de los resultados conviene no olvidar que, tal como se sustenta en el diseño metodológico de este proyecto, concebido como estudio cualitativo de caso múltiple, para el proceso de interpretación de la información se acude al recurso de la codificación y categorización abierta, axial y selectiva, ofrecido por Strauss y Corbin (1998 / 2002).

Como se recordará, esta investigación no pretende elaborar teoría fundamentada pero acoge la invitación de los autores, antes citados, de utilizar el recurso del análisis categorial con otros fines investigativos, como el que aquí se persigue, de construir una interpretación comprensiva sobre las justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva.

Con base en el diseño metodológico seleccionado, en especial con el apoyo del proceso de categorización progresiva antes explicado, los resultados del estudio se presentan a continuación en el siguiente orden.

Primero, se muestran algunas de las respuestas de los niños y niñas, codificadas por temas de conversación. Cada una tiene al final un paréntesis donde se indica su procedencia: de un taller (T), con su número y una abreviatura de su título. De una entrevista (E), con su número; de un niño (M) o de una niña (F). Y si el participante es de la institución educativa pública o escuela (E) o de la institución educativa privada o colegio (C). Se destaca lo común y los diferente, si se presenta, entre los dos casos (E y C), y entre géneros. Tal como se ilustra a continuación.

Tema, género y relaciones de género.

Código. Reconocimiento de la igualdad de género

“Está bien (que un hombre barra la casa), porque hay unos que la mamá... que ella no puede hacer tantas cosas como barrer, trapear, hacer el almuerzo, lavar. Ella no tiene tantas manos para hacer eso y los hijos le pueden ayudar”. (T.5.COS.F.E.).

Segundo, con base en el anterior paso, se destaca el fundamento de las justificaciones morales, es decir, las razones y, si los hay, los sentimientos morales presentes en los enunciados de los chicos y chicas. En este ejemplo, las principales razones de la niña para considerar como correcto que un niño barra la casa, son la necesidad de ayuda para la mamá y la capacidad y el deber del niño para hacerlo. Parece ser que la niña invoca, tácitamente, tanto la necesidad de solidaridad con la madre, como una igualdad de género en el asunto de los oficios caseros.

Tercero, a partir del tipo de razones y sentimientos decantados en los enunciados de cada tema y conjunto de códigos, el investigador hace una interpretación, desde diferentes orientaciones éticas. En este ejemplo, con base en Gilligan, los criterios morales podrían ser interpretados como de responsabilidad y cuidado del otro(a). Estos criterios son muy variados y permiten pensar en la posibilidad de diferentes orientaciones éticas.

Cuarto, la variedad de criterios morales y de interpretación desde diversas orientaciones éticas se explica mediante la macro categoría de **pluralismo moral**.

3.1 CODIFICACIÓN ABIERTA. DESCRIPCIÓN DE LAS JUSTIFICACIONES MORALES

Debe recordarse que los propósitos fundamentales de este momento están referidos a iniciar la organización de la información –por códigos y temas de conversación- al tiempo que se muestran o describen algunas de las expresiones

infantiles más pertinentes, y se decantan o visibilizan las razones y sentimientos morales que constituyen propiamente las justificaciones morales. Momento necesario para poder, en el siguiente paso, elaborar una interpretación al respecto. Los códigos son nombres introducidos por el investigador, a partir de la lectura de los textos, que sugieren agrupaciones de tipos diferentes de justificaciones morales.

La función de la codificación es la de empezar a clasificar las justificaciones morales, las razones y los sentimientos, aducidos por los niños y niñas para enjuiciar como buena, mala; correcta o incorrecta; justa o injusta, las situaciones alusivas a la sexualidad humana, tratadas en los talleres y entrevistas.

3.1.1 Tema De Conversación: Enamoramiento y Noviazgo.

En las conversaciones sostenidas con los niños y niñas, especialmente en los talleres y entrevistas, sobre el enamoramiento y el noviazgo, se recogen muchos enunciados. Se destacan aquí aquellos en los cuales los chicos y chicas justifican, en sus propias palabras, porque consideran estas prácticas como correctas, incorrectas; buenas, malas; justas o injustas. Nueve códigos dan cuenta de ellas.

Lo común.

Los siguientes tres códigos, con matices diferenciales, tienen en común el reconocimiento infantil de normas o autorizaciones por parte de adultos, hacía los niños y niñas de las dos instituciones, relacionadas con el noviazgo.

3.1.1.1 Código: Cumplir Las Normas De Los Adultos. Este código recoge el conjunto de intervenciones mediante las cuales los niños y niñas ponen énfasis en observar el cumplimiento de permisos, en lo preferencial de sus padres, como elemento para juzgar moralmente como correcto o incorrecto tener o no novio(a).

“Yo creo que, pues si, tiene que pedir permiso, pero es que por el momento yo creo que si ellos son mayores de edad ya pueden elegir, y la mamá creo que a algunos la mamá les da permiso de tener novia desde los 15 a 16 años.”
(E18.HIST.M.E.)

“Tendrían que pedirle permiso a los papás, pero si los papás son responsables obviamente les dirán que no. pero si los papás son irresponsables los dejarían. (Tener novio(a))” (E15.HIST.F.C.).

En los ejemplos, antes presentados, se puede apreciar que las razones invocadas para justificar la corrección o incorrección del noviazgo se resumen en la necesidad de contar con el permiso o con la autorización de los padres. Aparece implícito allí un sentimiento de respeto por las personas mayores y por lo que ordenan o mandan. Puede observarse que una niña ha internalizado una asociación entre la responsabilidad del adulto y su “deber” de no autorizar a un niño(a) el novio(a).

3.1.1.2 Código: La Corrección desde la Edad y la Madurez. Tener mayoría de edad o ser ya grandes, adultos, es otra razón importante para los niños y niñas decidir acerca de la corrección o incorrección del noviazgo. Se puede decir entonces que ser niño es reconocerse como no apto para tomar este tipo de decisiones.

“Eso está muy mal (hacer el amor), es más mejor desde los veinte años porque ya uno está y sabe lo que va a hacer, qué es lo bueno y qué es lo malo”.
(T3.PIN.M.E.)

“Que sí se pueden besar porque ellos ya son grandes” (T4.PIN.F.C)

“Pues depende de qué años tengan, porque pueden los novios tener dieciocho o diecinueve años y si se pueden besar. Pues no pueden ser novios de catorce o quince. Pero algunas personas si pero eso es, a mí me parece malo, porque es

muy chiquito y no deben estar pensando eso ni haciendo eso.”
(E20.HIST.M.C.)

3.1.1.3 Código: La Responsabilidad del Estudio. Otra razón básica para discernir sobre la bondad o maldad del noviazgo está relacionada con el cumplimiento de las responsabilidades en el estudio. Parece razonable este tipo de argumento infantil en el contexto de las exigencias cotidianas que sobre este particular hacen los padres a los chicos y chicas.

“Cuando apenas se van a conocer, se conocen, van y se presentan a los papaces y le dicen si aceptan o no, porque de pronto, si de pronto la muchacha o el muchacho no han cumplido las órdenes del estudio.” (T7.HIST.F.E.).

“Sí, porque si un caso, la muchacha no ha terminado el estudio, los papaces no aceptan.” (Tener novio) (T7.HIST.F.E.).

“Pues si ellos ya terminaron casi todas las carreras y ya están a punto de terminar pues pueden tener hijos. Porque si apenas están empezando la universidad puede ser malo porque uno en la Universidad y teniendo hijos, es como complicado.” (E19.HIST.M.C.).

En estos ejemplos no se aprecian manifestaciones explícitas de sentimientos morales. Lo que queda más claro es la falta de autonomía, en los niños y niñas, para decidir por sí mismos sobre la corrección o incorrección del noviazgo y el enamoramiento.

Lo diferente: madurez y experiencia como señales femeninas de autonomía.

Lo diferente, en estos códigos y tema, es la postura de las mujeres del colegio que, además de las razones antes citadas, agregan otras que los hombres no consideran, como

las relacionadas con la necesidad de que las personas sean (para enamorarse) independientes, experimentadas y maduras:

*“Yo creo que bien (besarse) porque son adultos y pues ya tienen derecho a besarse y a tener relaciones sexuales porque ya son independientes”
(T4.PIN.F.C.)*

*“Y ahí sí estaría mal (besarse) porque todavía no tienen la experiencia.”
(T4.PIN.F.C.)*

*“No sé, que si ellos se creen lo suficiente maduros para hacer eso (besarse)”
(T4.PIN.F.C.)*

Debe observarse que, al conversar sobre el enamoramiento y el noviazgo, los niños y niñas aluden a prácticas eróticas o sexuales directamente relacionadas con el tema, como las de besarse y tener relaciones sexuales. Es aquí donde resulta notorio que las niñas, no los niños, planteen condiciones de madurez, independencia y experiencia, para considerar correctos o incorrectos estas últimas prácticas.

Se puede pensar entonces que emerge en las niñas una tendencia orientada a no considerar como única condición de la corrección moral del noviazgo el mandato adulto. También puede ser tenida en cuenta la propia decisión surgida de características tales como la independencia y la experiencia del sujeto.

3.1.1.4 Código: el cumplimiento de preceptos religiosos. Con este código se designa el conjunto de intervenciones de los niños y niñas, que poseen como base de la argumentación para concluir si los temas o situaciones de la sexualidad tratados son correctos o incorrectos, el cumplimiento o no de un precepto religioso.

Lo común

En el tema del enamoramiento y el noviazgo también surge como común, entre la escuela y el colegio, un tipo de razón referida a lo religioso, mediante la cual se juzga como correcto o incorrecto casarse y tener hijos:

“Que yo veo ahí que ellos todavía no se han casado, porque ellos primero se tienen que casar pa’ tener después la relación.” (T7.HIST.F.E.).

“Porque fuera del matrimonio (tener hijos) dicen que son inmundos, porque no están casados.” (E18.HIST.M.E.).

“Pues, sin casarse y tener un hijo que está un poquito mal, porque primero toca casarse, estar con Dios, para después tener un hijo y bautizarlo. Pero primer tener un hijo y a lo más tarde casarse es como algo muy ilógico.”(E.19.HIST.M.C.).

En estas intervenciones de los niños y niñas se reconoce la autoridad de un mandato religioso externo, para permanecer en el matrimonio (no separarse) y para tener hijos dentro de él. Parece comprensible señalar aquí, una vez más, el sentimiento implícito del respeto a este tipo de prescripciones.

Lo diferente. La crítica al precepto religioso. Otra señal de autonomía

Si bien es cierto que en los dos casos (E y C) y géneros aparecen justificaciones morales amparadas en mandatos religiosos, también lo es que se observa una presencia muy fuerte y abarcadora de otros temas de la sexualidad en los niños y niñas de la escuela. En el caso del colegio, esta presencia es débil y referida a pocos asuntos de la sexualidad, como el matrimonio. Inclusive, se presenta el caso de una niña que reconoce el precepto religioso para el matrimonio pero lo cuestiona:

“Pues yo creo que si es lo correcto, que se deberían casar, primero se deberían casar y después tener hijos. Creo que, según la biblia, esa es la opinión de Dios, que después de casados tienen que tener hijos, pero no estoy de acuerdo, porque mis papás no son casados y ya me tienen a mí, la reina de la casa.” (T8.HIST.F.C.).

3.1.1.5 Código: el respeto por el compromiso.

Lo común

Este código se refiere a las participaciones de los niños y niñas en las que para discernir entre lo correcto e incorrecto, especialmente en cuanto al tema de las relaciones de pareja, se insiste en el hecho de cumplir o no un compromiso adquirido con el otro, como manifestación de respeto (al otro (a))

“Yo opino que eso está muy mal hecho porque como ya está comprometida con otro hombre no tiene que faltarle al respeto a esa persona, como nosotros tampoco les debemos faltar a las mujeres.” (T1.TEL.M.E.).

“Porque si él se consigue una con esa va a estar toda la vida, no con dos o con tres.” (T7.HIST.F.E.).

“Le puede gustar pero no puede tener relaciones con esa persona, porque ya tiene compromiso con otra persona.” (E15.HIST.F.C.).

En los anteriores enunciados las razones para justificar la corrección o incorrección en las relaciones de pareja, se concentran en el respeto por el compromiso adquirido que se asocia directamente con el respeto por el otro(a). Este respeto o irrespeto es asociado por los niños y niñas con la fidelidad o infidelidad entre los enamorados. Es importante hacer notar que un niño admite que el gusto erótico puede dirigirse a varias mujeres, pero el compromiso establecido con una debe primar.

Lo diferente. El compromiso para el hogar. Evitar lesionar a otros.

Aunque el respeto por el compromiso de pareja ha resultado común, se nota una diferencia significativa entre los participantes del colegio y los de la escuela. En los niños de la escuela es evidente una preocupación mayor, que en los del colegio, en el sentido de advertir el peligro de romper compromisos, para el hogar o la familia:

“Mal porque no es bueno que destruyan el hogar.”(E18.HIST.M.E.)

“Está bien y también mal (una pareja en la cama), porque si no son pareja está mal porque le está haciendo daño a la pareja propia esposa o esposo. Y lo bien, si son propios esposos los dos porque no están haciendo ningún daño de hogar.”(T3.PIN.M.E.)

Por géneros, dos niñas, una de cada institución, se destacaron por invocar, más que el respeto por el compromiso de pareja, el del amor, para censurar la infidelidad o la ruptura de pareja, además del sentimiento amoroso otros, como la lealtad y la protección de la pareja, emergen aquí como indicadores de corrección:

“Pues muy mal, porque uno debe tener solamente una pareja, que lo ame y se amen los dos.” (E5.PIN.M.C.).

“Pues muy mal, porque si juró que la iba a querer toda la vida y ahorita le está pidiendo divorcio entonces está mal”. (E13.HIST.F.E.)

3.1.1.6 Código: la corrección en la razón, no en la emoción. Con este código se designan dos comentarios, de un niño y una niña del colegio, respectivamente, en los cuales se argumenta para justificar que querer o desear no es suficiente para llevar adelante una acción. Es decir, que se debe obrar pensando en actuar siempre desde razonamientos que indiquen al chico o chica la corrección o incorrección de sus actos. Que no basta sentir que se quiere para realizar la acción.

“Si uno quiere a una y entonces pasa otra más bonita, y si quieren se puede besar, y amar a dos, pero está muy mal para el hombre.” (E5.PIN.M.C.)

El niño alude, tácitamente, a que el sentimiento tiene que ser sometido al control de una razón que él no expresa, quizás, por los códigos anteriores, la de respetar el compromiso y la fidelidad.

Por su parte, la niña cree que saber de la incorrección de un acto, implica su prohibición de hacerlo:

“Los dos decidieron (hacer el amor), pero ella sabía que no lo tenía que hacer, aunque lo hizo. Que está mal, porque si ella pensaba que estaba mal tenía que decirle a la otra persona. No hacerlo, porque si uno piensa que está mal, si uno cree que no lo puede hacer entonces no lo tiene que hacer”. (E15.HIST.F.C.)

La niña es más explícita al admitir que no todo lo que se desea o puede hacerse, es correcto. Se requiere también aquí del completo cumplimiento de lo que manda la razón, no sólo querer o desear. Este tipo de reflexión no apareció en los niños y niñas de la escuela.

3.1.1.7 Código: la incorrección del engaño. Con este código se designan las expresiones de los niños y niñas, asociadas en lo preferencial con relaciones de pareja, en las que la argumentación para juzgar lo correcto o incorrecto se cifra en torno al respeto por la sinceridad, por el rechazo al engaño.

Lo común

Niños y niñas de las dos instituciones han admitido que engañar, un miembro de la pareja al otro(a), es malo o incorrecto.

“(mal) Porque como digo yo, la enamoran, la ilusionan, la llevan a la cama, le hacen el amor, la dejan embarazada y se largan”. (T7.HIST.F.E.)

“Que está mal porque cómo pasa en “los tacones de Eva” (una telenovela), ahí se ve que un señor estuvo con una señora y después la abandonó cuando estuvo embarazada”. (E14.HIST.F.E.)

“Que está muy mal porque uno no tiene que romper el matrimonio con la mujer, mucho menos que le pongan los cachos como dicen”. (E17.HIST.M.E.)

“Por ejemplo, un hombre que quiere hacer el amor con la mujer, para que el papá (de ella), para que la mujer le de las cosas de la finca y todo eso, y después el hombre le termina, ¿quién se queda con las cosas de la finca y los papeles?, como en “hasta que las plata lo separe” (una telenovela). Pues muy mal, muy mal porque está jugando con los sentimientos de la mujer y tras de que eso la quiere robar, quitando las ganancias que deja el papá”. (T10.HIST.M.C.)

“No (está bien) porque ahí se estarían engañando y no le estás siendo fiel a la otra persona”. (E6.PIN.F.C.)

“(malo)Que tenga una novia y tenga a la par otra, porque entonces la otra se sentiría mal, que (él) fuera a ver a otra persona”. (E16.HIST.F.C.)

“(malo) que la mujer se dejó convencer del hombre que estaba enamorado, y entonces (él) solamente quería era hacerle el amor”. (T8.HIST.F.C.)

Obsérvese que en este código, un niño y una niña del colegio aluden en sus intervenciones a sentimientos que, sin ser claros, pudieran ser morales, si se acepta que un engaño amoroso puede generar sentimientos de desaprobación como la indignación y el resentimiento. Las razones vuelven a concentrarse en la defensa de la sinceridad y la fidelidad en las relaciones de pareja.

Lo diferente. Fidelidad como preocupación femenina.

Se percibe, en intervenciones como las anteriores, una preocupación moral mucho más fuerte por la sinceridad en las relaciones de pareja, contra el engaño, en las niñas que en los niños. Especialmente en las niñas de la escuela, frente a los niños de esta institución.

3.1.1.8 Código: el cuidado de sí mismo. Con este código se designan unas pocas participaciones de niños y niñas de las dos instituciones, que centran la argumentación sobre lo correcto o incorrecto en las relaciones de pareja, en observar la existencia (incorrecto), o inexistencia (correcto) de vicios como el consumo de licor y marihuana. También de prácticas como la masturbación, la promiscuidad y la observación de pornografía.

“Que está bien (la censura de los padres) porque ellos le tratan de decir que mire con quien se mete, que, por ejemplo, si ella se mete con un vicioso, con unos que son adictos al alcohol, al cigarrillo.” (T7.HIST.F.E.).

“Pues, primero, debe de ser bonita (sobre lo que mira el hombre en la mujer), lo segundo, es que no sea marihuanera, ni eso de drogas, ni de nada de eso. Lo tercero es que debe de ser con un carácter que no sea tan brusco, que sea normal como una mujer”. (E19.HIST.M.C.)

“Que se sepa comportar, que no llegue, si es casado, que no llegue, no se emborraché todos los días”. (E20.HIST.M.C.).

“Que es malo (masturbarse) porque pierde fuerza y se vuelve débil.” (T9.HIST.M.E.)

“Que está malo, porque de pronto puede llegar (el hombre promiscuo) a tener VIH sida.” (T8.HIST.F.C.)

“Mal (ver videos porno) porque ellos no deben de ver esas... porno, porque es muy peligroso, porque ellos lo pueden repetir, pues hacer lo que está en el celular, en el computador”. (E2O.HIST.M.C.)

Las principales razones para justificar aquí lo correcto o incorrecto en las relaciones de pareja, representan una preocupación por salvaguardar la propia integridad. El buen trato o trato digno es asumido como condición de corrección, puesto en riesgo por los vicios. En el primer enunciado aparece, una vez más, el reconocimiento de una niña a la autoridad moral de los padres para decidir lo que le conviene a los hijos.

3.1.1.9 Código: las normas deben ser argumentadas. Este código contiene una sola intervención, de una niña del colegio, que por su especificidad rompe la común idea de la mayoría de niños y niñas de aceptar el mandato del adulto, sin cuestionarlo. Aquí, la niña reclama explicaciones acerca de por qué no se puede tener novio(a):

“Que uno debe hacer caso a los padres... pero también deben explicarnos porqué no lo podemos hacer (tener novio(a)) y, por qué no se debe hacer a tal edad. Deben explicar (los padres), porque que tal le dicen no, y ella (la hija) pues se siente en duda, y obviamente lo va hacer (tener novio(a)). Pero si le dicen no, porque es malo quedar embarazada, bla, bla, bla, le dicen todo”. (T8.HIST.F.C.)

Así, aunque la niña empieza por admitir la autoridad de los padres, se destaca de los demás porque introduce un cuestionamiento a una prescripción no argumentada. Está exigiendo una condición para acatar lo mandado por el adulto, su explicación, las razones. De donde se puede pensar que, niñas que razonan como esta, que dudan de este tipo de mandatos, podrían no siempre aceptar lo que el adulto exige y explica, sugiriendo una posibilidad de decidir por sí misma, no por otro(a). Tal como esta chica lo plantea cuando afirma que, sin esas explicaciones, no se acatará la orden.

3.1.2 Tema de conversación: género y relaciones de género.

Las conversaciones con los niños y niñas acerca de aquello que consideraban correcto o incorrecto para caracterizar a un hombre y a una mujer, o las relaciones entre ellos, permiten seleccionar un conjunto de tres códigos con razones, unas veces afines y, otras, ambivalentes o contradictorias.

Lo común.

En el siguiente código lo común, para las dos instituciones y géneros, es discriminar a las mujeres. No importa que las razones aludan, principalmente, a los roles tradicionales de proveeduría económica masculina y de oficios domésticos femeninos o, en segundo lugar, a supuestas superioridades de los hombres en experiencia, fuerza, valentía o en conocimientos.

3.1.2.1 Código: desconocimiento de la igualdad de género.

*“Arreglar motores es de los hombres porque los hombres, eh, algunos arreglan carros y motos, no (las mujeres) porque las mujeres son damas de casa.”
(T5.COS.F.E.)*

*“Que nomás son los hombres que trabajan, porque ellas se quedan cuidando los niños, se quedan mirando el almuerzo para tenerles, algo así.”
(T5.COS.F.E.)*

“Está bien porque las mujeres, como dice ella, saben lo que hacen, ellas son las únicas que pueden manejar la máquina de coser.” (T5.COS.F.E.)

“Porque ellas tienen mejor experiencia en eso (bañar bebés) porque son mujeres y ellas desde pequeñas les van enseñando como cuando grande tenga una familia, le pueden ir enseñando como bañar el hijo, como puede cuidarlo,

como pueden prevenir todo eso. Porque digamos si el hombre llegara a coger un bebé recién nacido y le tocará bañarlo eso estaría mal.” (E9.COS.M.E.)

“Si porque los hombres saben hacer más cosas, trabajar en varias cosas, en cambio las mujeres no, las mujeres saben otras cosas, barrer, trapear, todo eso.” (E10.COS.F.E.)

“Porque los hombres deberían ser las cabezas de la familia y por eso ellos consiguen la plata”. (T6.COS.M.C)

“Yo estoy en desacuerdo con ponerlo en ambos (el traer dinero a la casa) porque los hombres son los que deben conseguir la plata para mantener el hogar.” (T6.COS.F.C.)

En este conjunto de enunciados, niños y niñas coinciden en ofrecer razones a favor de la discriminación de género, de la no igualdad. Estas razones se relacionan, una veces, con la naturalización de ciertos roles femeninos y masculinos. Otras, con un reconocimiento asumido como correcto de que las niñas han sido educadas para ciertos desempeños, que no corresponden a los niños. En síntesis, quienes así se expresaron no conciben al otro(a) como igual.

Lo diferente. La auto-percepción masculina de superioridad

Aunque niños y niñas han admitido como apropiadas o inapropiadas ciertas actividades para hombres o mujeres, desde las razones ya señaladas, ha sido evidente que esta apreciación es mucho más masculina que femenina.

“Que sólo los hombres deben construir casas, porque eso es muy pesado alzar los bloques, los ladrillos y las mujeres no tienen demasiada fuerza para hacer o construir una casa.” (T5.COS.M.E.)

“El serrucho (para los hombres) porque son más experimentados en utilizarlo. Porque las mujeres como son, como algunas mujeres son débiles, se les llega a zafar o les llega a pasar algo.” (E9.COS.M.E.)

“Pa’ los hombres (arreglar motores) porque los hombres son más fuertes que las mujeres, y las mujeres, esto, son más débiles.” (T5.COS.M.E.)

“Que está mal (una niña jugando fútbol) porque eso es un juego duro pa’ las niñas.” (T4.PIN.F.C.)

“Que no estoy de acuerdo con ella por qué esos trabajos así pesados se pueden llegar a lastimar y eso no es para las mujeres.” (T6.COS.M.C.)

“Para los hombres (el uso del martillo) porque una mujer se puede llegar a clavar una puntilla en el dedo o se puede llegar a pegar con el martillo. (¿Esto no le puede pasar al hombre?) Sí, pero resistiría más el hombre.” (E11.COS.M.C.)

“De los hombres (el oficio de bombero) porque los hombres son más arriesgados a eso.” (E12.COS.F.C.)

“Yo estoy en desacuerdo (con las niñas futbolistas) porque si, por ejemplo, bueno la mujer de pronto se puede arriesgar a jugar fútbol, y que tal que, por ejemplo, en un penalti de pronto vaya el hombre a cobrar y le pegue un balonazo a la niña y se ponga a llorar.” (T4.PIN.M.C.)

“Que a las mujeres les queda mal porque, a las mujeres les queda mal jugar play station, porque las mujeres tienen que jugar con otras cosas como muñecas, otras cosas parecidas que nacieron para las mujeres” (T5.COS.M.E.)

“Porque las mujeres son muy delicadas para arreglar motores.” (No está de acuerdo con este oficio para ellas) (T6.COS.M.C.)

Como se aprecia, por géneros, los hombres son más explícitos que las mujeres, en atribuir y atribuirse cualidades de superioridad para, desde allí, derivar justificaciones sobre lo correcto o incorrecto en las prácticas sociales. Al mismo tiempo que se atribuyen a sí mismos y a su género cualidades especiales de fortaleza, valentía y temeridad, las niñas son por ellos consideradas con las cualidades opuestas de: debilidad, temor y cobardía.

3.1.2.2 Código: reconocimiento de la igualdad de género.

Lo común.

En contraste con el anterior código, en este se agrupan las expresiones que poseen una argumentación, de los niños y niñas, tendiente a juzgar como correctas prácticas deportivas, eróticas, oficios, profesiones, roles, tanto para el hombre como para la mujer. Los matices de razones se han subtitulado.

A. Igualdad en oficios domésticos.

“(Está bien) Porque las mujeres lavan ropa y los hombres también, los hombres tienen que ayudarle a las mujeres, lavar sus calzoncillos, su camisa, sus pantalones”. (T5.COS.M.E.)

“Opinó que está bien bañar los bebés, ambos (papá y mamá), porque como tanto el hombre como la mujer bañan su niño para que esté limpio y aseado, y que no tenga infecciones”. (T5.COS.M.E.)

“Los hombres pueden cocinar, porque a veces hay unos que son solteros y en vez de ir a gastar plata por allá a comprar el almuerzo ya hecho, ellos van y lo

preparan ellos mismos, como por ejemplo mi hermana, ¡ve! mis tíos, algunos tíos, mi papá, que cuando están solos preparan su comida”. (T5.COS.F.E.)

“Está bien (que un hombre barra la casa), porque hay unos que la mamá... que ella no puede hacer tantas cosas como barrer, trapear, hacer el almuerzo, lavar. Ella no tiene tantas manos para hacer eso y los hijos le pueden ayudar”. (T5.COS.F.E.)

“Estoy de acuerdo en que planchar sea para ambos, porque los oficios de la casa también los hace mi papá y mi mamá, y entre los dos la arreglan”. (T6.COS.F.C.)

Puede apreciarse aquí una ruptura con la argumentación del código anterior. Ahora los roles domésticos se conciben como propios de hombres y mujeres. Debe notarse como los chicos y chicas invocan en estas razones referentes familiares de cooperación doméstica. También se destaca el sentimiento implícito de solidaridad con la madre, en una niña, al reclamar ayuda de todos los hijos con las tareas de la casa.

B. Igualdad en participación política.

También es común justificar como correcta la igualdad de género en participación política:

“Tanto los hombres como las mujeres puede participar en la política, porque como hay una alcaldesa, de Neiva, que se llama Cielo González Villa, es una mujer, y participa la política y los hombres también, obviamente como Álvaro Uribe Vélez”. (T5.COS.F.E.)

“Que la concejal Cielo Gonzáles Villa es una mujer, si, igual como otras personas que también pueden serlo, que la alcaldesa, es Cielo Gonzáles y es una mujer, y hay concejales, lo que las mujeres no llegan a ser es presidentas,

las mujeres si pueden participar en política”. (T6.COS.F.C.)

Es evidente aquí el peso de la observación del contexto social y político actual, local y nacional, que hacen los niños y niñas, para sus razones relativas a la igualdad de género en política. Una niña considera que esta igualdad es posible, pero no tanto como para que las mujeres lleguen a ser presidentas de la república.

C. Igualdad en desempeños laborales

De la misma manera se ha justificado como correcto el desempeño de hombres y mujeres en actividades como:

“Yo creo que es de ambos (apagar incendios), porque las mujeres también pueden ayudar a apagar los incendios, para que las personas que estaban atrapados allí se salven”. (T5.COS.M.E.)

“De ambos, porque como los hombres y las mujeres tenemos que cuidar la naturaleza y tenemos que cuidar nuestra casa y todo”. (T5.COS.M.E.)

“Como a veces hay mujeres que también están en mecánica, ya han aprendido, cuando cogen una clase para aprender a hacer mecánica, entonces también puede ser mecánica”. (T5.COS.M.E.)

“Yo creo que está bien, porque tanto como las mujeres y los hombres pueden manejar computador, si las mujeres necesitan una tarea el computador, pueden trabajarla o los hombres también, no pasa nada si maneja computador la mujer y el hombre”. (T5.COS.F.E.)

“Opino que cuidar (vender) carros es para los dos, porque la mujer tiene el mismo derecho que los hombres” (T6.COS.M.C.)

“A mi me parece que cuidar el jardín también puede ser de ambos, porque las mujeres y los hombres pueden hacer también eso de trabajo”. (T6.COS.M.C.)

En este conjunto de razones a favor de la igualdad de género se destacan las relativas a la educación y los derechos. Según estos participantes, si las mujeres aprenden también pueden desempeñarse como los hombres en oficios como la mecánica automotriz. Para los empleos les reconocen el mismo derecho que tiene los hombres.

D. Igualdad en derechos sexuales y eróticos.

En relaciones de pareja también se dan razones relativas al deber de cuidado mutuo y de la mutua decisión frente a las relaciones sexuales. Por estas razones se considera correcto:

“Para los dos (el condón), porque, digamos, para los hombres para que no dejen embarazadas las mujeres y, como dicen que el condón es un caucho que protege y deja el semen del hombre para que no le entre al ovulo de la mujer, para que no vaya a quedar embarazada, y para las mujeres, también hay condones femeninos para que, por si ella tiene enfermedad de SIDA o algo, y cuando vaya a tener relaciones no vaya a cundir al marido.” (E18.HIST.M.E.)

“Pues está bien (que la mujer pida el cuadro) porque a veces también hay hombres, la mayoría son los hombres los que le dicen a la mujer, pero sí, también puede ser la mujer”. (E17.HIST.M.E.)

“Para los dos (el uso del condón), pues los dos tenían que usar el condón, alguno de los dos, porque existen condones masculinos y femeninos, sino que están más escasos los femeninos”. (E18.HIST.M.E.)

“Pues estaría bien (la mujer pidiendo el cuadro) porque la niña puede estar enamorada del hombre”. (E20.HIST.M.C.)

“Pues ya se aman, entonces los dos quieren hacer el amor, ahí no se debe preguntar (quién toma la iniciativa), porque ellos llegan a la casa y, entonces ellos se acuestan, y ahí se hacen el amor en la cama”. (E19.HIST.M.C.)

Como se aprecia en estas razones, los hombres admiten que las mujeres, como ellos, pueden tomar la iniciativa en asuntos relacionados con la sexualidad, tales como: proponer un noviazgo, hacer el amor y planificar con anticonceptivos. Todo esto riñe con las concepciones tradicionales dominantes, acerca del papel de las mujeres en la sexualidad.

E. Igualdad en prácticas deportivas, recreativas y educativas.

Con el mismo tipo de razones a favor de la igualdad, que se viene destacando, ha resultado común defender la participación de los dos géneros en recreación, deporte y estudio:

“Yo creo que está bien (ir a la universidad), porque tanto los hombres como las mujeres tienen que conseguir para estudiar, para ser alguien en la vida”. (T5.COS.F.E.)

“Tanto el hombre como la mujer, puede utilizar el balón de fútbol, porque las mujeres pueden tomar agua, ¡ve!, pueden jugar fútbol y pues no hay nada de malo en que las mujeres usen balón de fútbol”. (T5.COS.F.E.)

“Que eso está bien, no está mal, porque, es que como los hombres como las mujeres podemos jugar, porque eso en todo caso es de niños y de niñas, y que, por ejemplo nosotros tenemos play station y mi mamá y mi papá y mis hermanos jugamos”. (T5.COS.M.E.)

“Estoy de acuerdo con él (acerca de que hombres y mujeres pueden jugar x-box), porque, antes, nosotros teníamos una profesora, que ella tenía un x-box y

ella jugaba”. (T6.COS.M.C.)

“No sé..., creo que todos (los deportes) los pueden jugar los hombres y las mujeres”. (E6.PIN.F.C.)

“De ambos (ir a la universidad), porque por ejemplo lo que hicieron mis papás conmigo, que ellos estudiaron ambos en la Universidad pero tenían distintos horarios, por ejemplo mi papá me cuidaba el viernes, mi mamá se iba a la Universidad, y luego mi papá se iba el sábado a la universidad y mi mamá se quedaba conmigo. (E11.COS.M.C.)

Una vez más se hace notorio en la argumentación de los participantes el referente familiar y escolar de igualdad, para contribuir a formar en los chicos y chicas este reconocimiento entre géneros. Que los padres o profesores muestren prácticas de tratos basados en la igualdad de hombres y mujeres reviste importancia máxima en la educación de los niños y niñas.

Lo diferente. El carácter cultural de lo bueno.

Se percibe como diferente, aunque minoritario, en unos pocos niños y niñas del colegio, la justificación del uso de la falda para hombres y mujeres, sin que esto signifique homosexualismo, argumentando que se trata de prácticas culturales propias de países diversos:

“Es de ambos (la falda), porque es que, bueno empezando hay hombres que se vuelven mujeres y se ponen falda que, en el interior son hombres, y en la india las personas se ponen falda, o sea, como de taparrabos es la vaina, que se parecen como faldas”. (T6.COS.F.C.)

“Para la mujer (la falda) o ambos, porque allá en la india usan falda los hombres, y en Escocia, me parece, faldas escocesas. No (son gays) porque, seguro, así es como se visten”. (E11.COS.M.C.).

3.1.2.3 Código: la culpabilidad en la agresión sexual.

Lo común.

Con este código se designan las participaciones de los niños y niñas que ponen un particular acento en razones relacionadas con censurar a la mujer por el uso de cierta ropa que, según ellos y ellas, provoca el riesgo de agresión sexual masculina.

“Eso está mal porque ella usa la falda muy cortica y después los hombres la irrespetan, dicen, esa niña está muy buena y la persiguen y hasta la matan”. (T3.PIN.F.E.)

“Por un lado bueno (usar bikini), así con el vestido, por ejemplo, se ve muy atractiva y muy linda, y, por el otro (mal), por ejemplo, ella es mi novia y yo me la estoy chupetiando y viene otro señor y como ella tiene este vestido, y si sale a la calle, entonces otro señor se puede enamorar de ella y me la pueden quitar. Entonces yo no quiero permitir eso y no puedo dejar que se ponga esa ropa, no más cuando vamos a tener nuestra intimidad”. (T3.PIN.M.E.)

“Mal (usar bikini) porque de pronto pasa por el lado de un violador y le tape la boca y la lleve y la secuestre y la mate, así como en las noticias”. (T3.PIN.M.E.)

“La (lámina) que menos me gustó fue la de la señora embarazada, porque, primero, ella debería ponerse toalla para estar en el baño, porque, por ejemplo, ella termina de bañarse, sale del baño y no tiene toalla, o si por ejemplo, llega o una amiga o un señor de entrega, por ejemplo, de esos que

traen pedidos, y abre la puerta, abre el baño para hacer chichi y la mira desnuda y de pronto intenta hacerle algo malo”. (T4.PIN.M.C.)

“Pues no sé, también pienso que debería cubrirse un poco más, porque pueden llegar personas así locas o dementes y le pueden hacer algo. Como también la podrían violar, o también la podrían obligar a tener relaciones sexuales con él o algo así. Mal, porque debe, debe cubrirse un poco más para evitar cosas así”. (E6.PIN.F.C.)

“(mal) Pues, cualquier vagabundo o persona así, la viole o algo así, por estar vestida con esa ropa. (E6.PIN.F.C.)

Se puede apreciar que las razones básicas para rechazar por incorrectas algunas prendas de vestir, remiten a una preocupación por la integridad y seguridad personal, puesto que dichas prendas, según los niños y niñas, los exponen a posibles agresiones sexuales. Parece importante resaltar que en esta argumentación ellos y ellas coinciden en reclamar a las mujeres por su vestimenta considerada inadecuada o riesgosa. No se censura a los hombres por su aparente potencial agresividad contra las mujeres.

Lo diferente. Víctimas y victimarios.

Con base en lo antes expuesto se percibe, entre géneros, la aceptación acrítica de los roles de víctima y victimario, para la mujer y el hombre, respectivamente, derivados supuestamente del riesgo que ocasiona el uso de prendas de vestir atrevidas, como el bikini y la minifalda. Es decir, las mujeres admiten la posibilidad de ser sexualmente agredidas por los hombres, culpándose por su vestimenta. Mientras los hombres reconocen la posibilidad de agredir, incitados por el vestuario femenino.

3.1.3 Tema de conversación: identidad y orientación sexual.

Lo común.

Las conversaciones con los niños y niñas, sobre este tema, permiten establecer que en muchas ocasiones los chicos y chicas esgrimen razones relacionadas con los derechos de las personas para calificar, desde allí, su corrección o incorrección; por ejemplo, en el caso de la homosexualidad.

3.1.3.1 Código: el respeto a la diferencia. Es común la tendencia de reclamar derechos para juzgar la corrección de prácticas relacionadas con preferencias sexuales, roles de género y la participación de hombres y mujeres en el deporte y la recreación.

“Eso no está tan mal ni tan bien, porque si ellos quieren ser homosexuales o gays o lo que quieran, ellos tienen el derecho”. (T3.PIN.F.E.)

“Así como dijo mi compañera que ella juega bolas, se divierte con los hombres, se pone a jugar fútbol, entonces tienen derecho a recrearse, todas las mujeres, si quieren jugar a lo que sea. Si quieren jugar a darse picos, a la mamá y el papá; al tingo, tingo, tango, cualquier cosa.” (T3.PIN.M.E.)

“Eso está bien, porque ella tiene derecho de salir a pasear y no estar en la casa haciendo y haciendo oficio.” (T3.PIN.F.E.)

“Es para ambos porque algunas mujeres que les gustan jugar play station o X box, y entonces pues pueden jugar. Los hombres también jugar y las mujeres tienen derecho a jugar si a ellas les gusta, listo.” (T5.COS.M.E.)

“Estoy en desacuerdo con él, porque ambos (papá y mamá) deben hacer el... tienen derecho de educar al niño y también de bañarlo” (T6.COS.M.C.)

“yo creo que está bien y a la vez no (enamorarse y desenamorarse). Está bien porque cada uno puede tener sus derechos. Pero está mal también porque estaban enamorados, tuvieron un afecto, pero cuando se separaron puede que ese afecto ya se haya acabado y los dos pueden salir heridos del corazón”
(E15.HIST.F.C.)

Las razones que permiten justificar moralmente las prácticas objeto de conversación, se encuentran relacionadas con el reconocimiento del otro(a) como un sujeto de derechos, susceptible de diferencias respetables. Derechos que cubren variados campos, como el de la recreación, la educación, el amor y las preferencias sexuales y eróticas.

Lo diferente. Reconocimiento de los derechos sexuales de los homosexuales.

Vale la pena destacar como diferente la justificación del niño de la escuela a favor del derecho de los homosexuales a vivir su preferencia sexo erótica, como un indicador de aceptación no tradicional de este tipo de manifestación sexual.

Para el caso de la niña del colegio, citada antes, también se admite como no común que ella establezca diferencias, entre razones y sentimientos morales. Las razones vinculadas a los derechos de los amantes para enamorarse y desenamorarse o separarse. Los sentimientos como indicadores sensibles de lo incorrecto en la separación de los amantes, puesto que lastima a las personas. Postura esta última mucho más clara, a lo largo del estudio, en las niñas que en los niños.

3.1.3.2 Código: intolerancia frente al diferente. Diferente del anterior código, en este se da cabida a intervenciones de los niños y niñas que concentran la fuerza argumentativa en las razones relativas a la ofensa que, para ellos y ellas, representan prácticas como el homosexualismo. A su mal ejemplo para los chicos y chicas. Este tipo de intervenciones corresponde distintivamente a los niños y niñas del colegio.

“Pues que parecen como gays y eso parece como mal porque están también ofendiendo la cosa de los hombres porque, porque dirán por ahí ¡ay! miren como se quieren los hombres. Las dos mujeres besándose, pues a mí me parece muy malo, porque están ofendiendo la cosa de las mujeres, la cosa de las mujeres. Pues, donde son las mujeres, el machismo de las mujeres están ofendiendo. Pues que las mujeres se quieren volver varón, una mujer, entonces están ofendiendo a las otras mujeres.” (E5.PIN.M.C.)

“yo creo que sería homosexual, yo creo que eso estaría mal, porque él tiene que respetar el sexo de él”. (E15.HIST.F.C.)

“Pues si, son amores (los de los homosexuales), pues que ellos están muy bien, felices, porque se enamoran. Pero también están dañando la cosa del hombre, el grupo del hombre, el machismo. El machismo es como ser ya muy hombre, ya muy peleador y todo, bien”. (E19.HIST.M.C.)

“En mi opinión es malo, pues si ellos quieren ser gays pues que vamos a hacer. Pero a la misma vez están insultando(los gays) a la generación de los hombres. Porque están haciendo que los hombres, o sea, pierdan su energía, se vuelvan más como mujeres y menos hombres.”(T4.PIN.M.C.)

Como puede apreciarse, las razones para rechazar como incorrecto el homosexualismo se basan en una negación de la diferencia en las preferencias sexo eróticas, que conduce a la exclusión del otro(a) como igual. Tal vez por eso estos participantes se sienten ofendidos con la presencia de la diferencia.

3.1.3.3 Código: la corrección como apariencia. Este código se refiere a declaraciones de los niños y niñas del colegio. Aquí se nota una postura intermedia entre los dos códigos anteriores, al respecto de la homosexualidad. Ni se reconoce como derecho ni se le acusa de peligrosa o detestable. Hay una aceptación a medias orientada

a salvar las apariencias de la vida pública, limitando el ejercicio de la homosexualidad y de otras manifestaciones eróticas, inclusive heterosexuales, a lo privado:

“Si ellos (los homosexuales) quieren lo pueden hacer pero deben tener un poco más de cuidado para no hacer todo lo que ellos hacen delante de él”.
(T2.TEL.F.C.)

“Deben ser un poco mas cuidadosos (los homosexuales) por lo que dice él, de las reuniones de padres. No tratar de ir siempre los dos juntos, tratar de disimular. Ni besarse si hay publico.” (T2.TEL.M.C.)

“Mal (un hombre y una mujer besándose) porque están mostrando a todo el público que se están besando, y tienen que buscar un lugar... como la casa.”
(T4.PIN.F.C.)

“Yo opino que esa pareja es feliz porque ellos se sienten enamorados y además mi opinión es que ellos están haciendo eso (besarse) en un lugar público y mi conclusión es que ellos son una pareja feliz, pero... que no es el lugar adecuado para hacer esas cosas.” (T4.PIN.F.C.)

Tal vez, las razones aquí se asocian con el deseo implícito de evitar los sentimientos morales de la vergüenza y la humillación, producto de la sanción social imperante sobre la sexualidad.

3.1.4 Tema de conversación: relaciones sexuales, matrimonio, embarazo y anticoncepción.

En este tema, los niños y niñas construyen sus justificaciones morales sobre las relaciones sexuales con muy variadas razones. Seis códigos recogen los énfasis detectados. Para mayor claridad, los matices de las razones de los chicos y chicas, se han subtitulado.

3.1.4.1 Código: exigencia de protección. En este código se agrupan enunciados en los cuales los niños y las niñas concentran su argumentación para diferenciar lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto, lo injusto de lo justo, en las relaciones sexuales, alrededor de proteger al otro(a) o protegerse ellos y ellas mismas.

Lo común. Proteger a los niños y niñas.

Entre los niños y niñas de las dos instituciones educativas, al hablar de este tema, ha resultado común defender como correcto el buen trato y la protección de los adultos hacia ellos y ellas.

“Que si quieren adoptar un niño que sea pa’ su bien, no que como algunos homosexuales adoptan niños para hacerles daño, digamos, para ellos mismos masturbarlos, así.” (T1.TEL.M.E.)

“Esto, yo opino que está muy mal hecho que el padrastro viole a su hija porque la mujer que consiguió ese hombre pues también no piensa en los hijos, que esta persona los puede maltratar tanto, y pues está muy mal hecho que la viole, porque ella es una niña, si la deja embarazada tiene que aguantar muchas consecuencias.” (T1.TEL.M.E.)

“Que ellos (los homosexuales) no pueden adoptar niños por que ellos son, se relacionan hombres con otros hombres, entonces le hacen mucho daño a los niños por que a los niños les hace falta el amor de la mamá y del papá y no del papá y del otro papá”. (T1.TEL.F.E)

Es importante hacer notar que este prejuicio sobre los homosexuales, según el cual el hecho de tener esta orientación sexual supone abuso y maltrato hacia los niños, se repite casi del mismo modo entre los participantes de los dos casos, como se ve más adelante.

“Que si no quieren tener hartos hijos, entonces que mire las consecuencias que ya están pasando y no se ponga a estar, a tener mas niños. Mirar lo que ellas está haciendo y mantener, mantener a todos los hijos y no matar a ninguno y que ella trabaje y saque a los hijos adelante.” (T1.TEL.F.E)

“Opino que la señora debe tener unos veinte años y se consiguió una pareja y entonces está embarazada y se, está en la ducha bañándose con cuidado para no lastimarse el vientre y no perder su hijo”. (T3.PIN.M.E)

“Está bueno (que una pareja haga el amor) porque allí están creando hijos, pero también es malo porque ellos hacen hijos y no los quieren, los dejan morir, y algunas mujeres prefieren quitarse los óvulos, operándose para no tener hijos ni familia”. (T3.PIN.F.E)

“La buena es que está dando vida (una señora embarazada) a muchos niños. La mala es que antes de tener hijos tiene que pensar si tiene pa’ alimentarlos y pa’ darle ropa y pa’ darle estudio y si no tiene yo le digo a la madre que no, que no tengan tantos hijos por que después los hijos son los que sufren”. (E03.TEL.M.E)

“(Mujer) ¿Buena? que no sea prostituta, que no sea maltratadora, porque hay muchas mujeres que son maltratadoras, nacen los hijos y desde pequeñitos es pegándole, y brusco.” (E7.HIST.M.E.)

“¿Hombre bueno? Pues hombre bueno es, es que cuando enamora a una mujer le da regalos, no la trata mal, no la golpea, antes la defiende, esto, no la golpea, cuida los, si tienen hijos los cuida, que puede ayudarle en el oficio de la mujer, todo eso, son muchas cosas pero menos las malas”. (E7.HIST.M.E.)

Puede observarse en los comentarios de este niño acerca de su concepción sobre las mujeres y los hombres buenos, como incluye en la valoración de la mujer su

comportamiento sexual, excluido en el caso de juzgar al hombre. No obstante, el chico coincide en valorar como deseable y correcto, en ambos, un trato hacia los niños de no violencia, lo que constituye el fundamento de estas justificaciones.

“Las muchachas deben tener responsabilidad de no tomar y no fumar, ni nada de eso, sino puede que el hijo le salga deforme.” (T2.TEL.M.C.)

“Además, si la niña va a tener el hijo tiene que tener en cuenta con quien lo va tener, o si puede ser violada, si ella tiene un hijo con un señor que, por ejemplo, es ladrón, eh, mete vicio, entonces el papá de pronto puede, puede enseñarle esas cosas malas al niño y el niño puede salir igual”. (T2.TEL.M.C)

“Lo pueden adoptar (un niño los homosexuales) pero es muy malo porque de pronto le pueden hacer cosas malas al niño, enseñarlo como son ellos y si el niño no le gustan los hombres lo pueden esforzar y le pueden hacer algo malo.”(T2.TEL.M.C.)

“Que es malo porque a esa edad uno no tiene la responsabilidad suficiente para cuidar un niño y de pronto, como uno está estudiando no tiene tiempo... y el dinero.” (E1.TEL.F.C.)

“Que están haciendo relaciones sexuales y ellos están actuando bien porque no están haciendo daño”. (T3.PIN.F.E)

Es posible sintetizar las razones de este conjunto de enunciados en la exigencia de un trato digno, respetuoso y en defensa de la vida, en las relaciones de pareja. Trato que los chicos y chicas especifican mediante las alusiones a censurar el abuso sexual, el castigo físico, el descuido en la crianza y educación de los hijos, y las prácticas de las madres que pueden afectar la salud de los niños por nacer. Con este tipo de razones se justifica moralmente la corrección o incorrección en dichas relaciones.

Lo diferente. Responsabilidades femeninas en conflicto.

De los testimonios recogidos se puede deducir que la preocupación explícita por la responsabilidad de una posible maternidad temprana, es más propia de los niños y niñas del colegio. Mucho más femenina que masculina:

“Y además, si la niña quedó embarazada, si ella estudia, como hará, ¿dónde dejar el niño?”. (T2.TEL.F.C.)

“Pues una niña embarazada de doce años me parece muy incorrecto por la irresponsabilidad de sus padres, porque no hay que dejarlas solas con otras personas, por lo menos con los amigos o con otros señores y eso me parece muy mal, por la responsabilidad, porque ella está muy jovencita para asumir ese cargo de mamá y sobre todo a los doce años.” (E2.TEL.M.C.)

Obsérvese que cuando es el niño el que se refiere al asunto del embarazo temprano, habla de la responsabilidad, como una dificultad, en una mamá de 12 años, no de la paternidad. Esta puede ser una diferencia de género, seguir asumiendo que el principal o único problema de los embarazos tempranos o precoces, es de la mujer, no del hombre, por ejemplo, del padre niño. Para la niña citada la preocupación recae en el cuidado del bebé.

También se percibe como diferente una tendencia fuerte, entre los niños y niñas del colegio, se trata del énfasis puesto en sus justificaciones morales sobre el peligro de contraer alguna enfermedad mediante las relaciones sexuales promiscuas o sin protección. Tendencia débil en las justificaciones de las niñas y niños de la escuela.

Lo anterior puede sugerir un efecto más exitoso de las campañas educativas al respecto, por parte de la institución escolar y la familia. Labor educativa menos impactante, quizás inexistente, en los chicos y chicas de la escuela, con los riesgos que esto implica en un futuro mediato.

3.1.4.2 Código: el placer como bien. Mientras en el anterior código priman las razones relacionadas con el cuidado y la protección en las relaciones sexuales, hacia los niños, niñas, y el sí mismo, en este, las razones se dirigen a priorizar el gusto (erótico) y, con base en su existencia, considerar estas relaciones y otras asociadas a ellas, como correctas.

Lo común.

Ha sido común para niños y niñas de las dos instituciones educativas, defender el gusto, el querer, y el enamoramiento, como condición de corrección en una variedad de actividades relacionadas con la sexualidad. Se llega inclusive a poner como condición para juzgar un eventual aborto, el esclarecimiento de si la mujer se ha embarazado por amor o por obligación. Se presentan a continuación los relatos de las chicas y chicos, agrupados por subtítulos.

A. El deseo erótico.

“Obligada (a tener relaciones sexuales, puede utilizar el aborto). Cuando la niña lo quiere hacer, quiere tener relaciones sexuales, ahí no me parece que estuviera el aborto, por que ella se decidió a tener hijo y asumir la responsabilidad”. (E2.TEL.M.C.)

“Que eso está, por una parte está muy bien (tocar a la mujer) por que los hombres a veces se atreven con las mujeres porque tienen buenas nalgas. Por que a veces uno se atenta y le da cosa y le toca.” (T1.TEL.M.E.)

“Eso no está mal porque desde niña le ha gustado la falda y todo cortico. Esa muchacha le gusta así y no está mal”. (T3.PIN.F.E.)

“Si lo quieren hacer (el amor) en un parque, pues que lo hagan”. (T7.HIST.F.E.)

“Pues eso no es nada malo que un hombre le toque una nalga a una mujer, pos de pronto hay unas que si no les gusta y lo demandan por eso”. (E4.TEL.F.E.)

“Si es gay pues no pasa nada porque, si a él le gusta”. (E8.PIN.F.E.)

“Pues si ellos quieren, pues si. (Dos hombres besarse) pues si” (E8.PIN.F.E.)

“Yo opino que ser violada no me parece justo. Las de amor si (embarazarse) pues si es justo por que ellos dos se aman”. (T2.TEL.M.C.)

“Yo también estoy de acuerdo con ella, por que hay mujeres que les incomoda eso (que les toquen las nalgas) y otras no. Entonces eso depende de los gustos de la señora y el señor”. (T2.TEL.F.C.)

“Algunas mujeres pues bien (usar minifalda) por que hay unas mujeres más bonitas que otras y las mujeres bonitas deben usar minifalda. Pero las mujeres feas para qué se esfuerzan”. (T2.TEL.M.C.)

“Pues bien para ellos (caminar de la mano) porque si ellos lo quieren lo pueden hacer”. (T4.PIN.M.C.)

“A mí me parece muy mal, pero bien para ellas porque si a ellas les gusta (besarse) pues se puede hacer”. (T4.PIN.M.C.)

“Delicioso, excelente, aunque yo no lo he vivido pero me... he visto, él me cuenta que es delicioso (ver videos porno) me encantaría, rico, con mucho gusto”. (T10.HIST.M.C.)

“Pues si uno tiene una pareja y ya no quiere esa pareja, entonces uno se puede ir de la casa, y besarse con la otra, y volver a la casa, tener dos novias, lo mismo pasa con las mujeres, tener dos novios”. (E5.PIN.M.C.)

Puede apreciarse que los chicos y chicas admiten como importante el deseo personal o mutuo para juzgar la corrección de ciertas prácticas relacionadas con la sexualidad, como en el caso de las mujeres que usan determinadas prendas, consideradas provocadoras, (minifalda) o cuando las parejas se acarician y deciden hacer el amor.

B. El gusto por prácticas deportivas, recreativas.

“Dejémoslos hacer lo que quieran, es la vida de ellos”. (Niños jugando con muñecas) (T3.PIN.M.E.)

“No significa que sean gays, homosexuales, ni eso. No es un derecho pero si quieren jugar que jueguen”. (Con muñecas) (T3.PIN.F.E.)

“Eso está bien porque los niños y las niñas podemos jugar fútbol, eso no está mal. Si ella quiere pues puede jugar porque nadie le está diciendo que no y eso no es un pecado”. (T3.PIN.F.E.)

“Que está bien (una niña jugando fútbol) porque, si ese es el gusto de la niña, Pues lo puede hacer”. (T4.PIN.F.C.)

La razón fuerte para juzgar aquí es, en esencia, el gusto de la persona que ejecuta las acciones objeto de conversación. Conviene resaltar que algunos participantes se apartan de las razones relacionadas con la religiosidad y el derecho, invocadas antes en otros códigos, para juzgar prácticas como las del tipo de deportes y juguetes para cada género, y el homosexualismo.

Lo diferente. El reconocimiento masculino explícito del erotismo. Se percibe, al comparar los géneros, una tendencia más clara en los niños, que en las niñas, al reconocimiento del propio gusto erótico para justificar relaciones sexuales o actividades por el estilo de tener dos novias y disfrutar de los videos porno. En las niñas, el

reconocimiento más explícito, en este sentido, va dirigido al gusto erótico en los demás, no tanto el propio.

3.1.4.3 Código: la corrección como amor con beneficios. Este código designa el conjunto de intervenciones infantiles que consideran central, para juzgar como correctas o incorrectas las relaciones sexuales y otras prácticas relacionadas con ellas, la obtención de beneficios tangibles para los involucrados en ellas.

Lo común.

Resulta común, entre niños y niñas de las dos instituciones, justificar como correcto o incorrecto, desde la razón antes citada, prácticas como el aborto, el vestuario, el embarazo, el matrimonio y el divorcio:

A. Primero yo.

“Sea que la niña (embarazada por violación) quiere de sí mismo, por que a ella se le hace mucho cargo, déjelo en un bienestar cosa que lo cuiden o ella lo deje ahí para que lo adopten, y si los padres la obligan, ella hace bien, como dice él, contra su voluntad, porque ella es la que siente, los papás no sienten nada, y así mismo pues como ya dejaron el aborto pienso que podían legalizar la droga”. (T2.TEL.F.C.)

“Está bien (el aborto), por que si uno va a tener hijo y no tiene con que darle, de todos modos se va a morir de hambre”. (T1.TEL.M.E.)

“Pues antes de doce años puede estar bien (el aborto), porque a los doce años o se muere el bebé o se muere la niña”. (T2.TEL.M.C.)

“Pues malo (embarazarse muy joven) por que no disfrutará su juventud, o sea perdería como mucho tiempo”. (T2.TEL.F.C.)

“A mi me parece muy bueno ese caso, porque como a las niñas que las violan que ellas quieren abortar, para no dañar su juventud con un niño, entonces me parece bueno que sea aprobado el aborto”. (T2.TEL.M.C.)

“Pues si tienen el dinero necesario para darles la educación y los bienes que necesitan pueden tenerlos (trillizos). Si tienen para hacer las vacunas, para todo eso que los tengan, pero si son de esas personas que tienen que vivir de lo que consiguen en la calle, entonces preferiría que no tuvieran tantos hijos, ¿no?”. (E2.TEL.M.C.)

“Pues me parece bien (abortar) por que uno ya con muchos niños no se puede tener la responsabilidad”. (E2.TEL.M.C)

Parece claro hacer ver que los niños y niñas anteponen razones relativas a su propio bienestar para optar por la corrección de prácticas como abortar, tener determinado número de hijos o darlos en adopción.

B. Utilidad instrumental. Recompensa y cálculo.

Estos dos ejemplos van en el mismo sentido anterior pero con el matiz de razones orientadas a justificar como correcto el logro de utilidades personales más prácticas e instrumentales en las relaciones con otras personas

“Que no es malo usar falda, usar minifalda, porque eso le sirve pa’ uno ponerse”. (T1.TEL.F.E.)

“Yo creo que el brasier o sostén no sólo es de las mujeres, porque los hombres que quieran disimular que son mujeres, eh, pueden también colocárselo si se visten como mujeres para ir a conseguir hombres”. (T6.COS.M.C.)

“Pues que está bien el reclamo (al hombre que dejó embarazada a una mujer),

pero mal la metida a la cárcel, debería demandarlo para qué le pasara plata”.
(T9.HIST.M.E.)

“Si uno quiere tener relaciones ya y no tiene pareja pues uno puede hacerse con una prostituta y para no tener hijos con esa prostituta uno puede usar el condón”. (T2.TEL.M.C.)

“Uno cuando se puede casar, o sea, que ya tiene el anillo y entonces los dos tienen una cuenta de ahorros, en cambio los novios son como algo alejadito. Casarse por la iglesia, porque ya uno casado tiene más privilegios. Compartir cosas con la mujer, o que ella le preste a usted una plata o ella también le puede ayudar a usted a montar una empresa”. (T10.HIST.M.C.)

En síntesis, estas justificaciones están organizadas con base en razones relativas a la defensa del beneficio personal que reportan. Beneficio que se cifra en el gusto erótico y el placer, así como en el logro de bienes más tangibles como el de evitar un hijo no deseado o mejorar la condición económica. La corrección de las acciones objeto de conversación se juzga así desde este tipo de razones.

Lo diferente. El interés más práctico de los niños.

Este sentido pragmático, ha sido más notorio en las justificaciones de los niños, que de las niñas. En las niñas se antepone este sentido para justificar asuntos relacionados con la ropa o la juventud interferida por un embarazo. En los niños, más que lo anterior, el interés llega a proponer el sacrificio de otras vidas y a la conveniencia económica para el matrimonio. No obstante, un participante en este código se destaca por invocar una razón diferente, la responsabilidad paterna, vulnerada por un elevado número de hijos.

3.1.4.4 Código: la corrección como conocimiento del otro (a). Con este código se designan las expresiones de los niños y niñas que centran su argumentación para discernir lo correcto de lo incorrecto, en las relaciones íntimas, alrededor del conocimiento de la pareja:

Lo común.

Ha resultado común, entre los participantes de las dos instituciones, insistir en que una pareja no debe llegar a una relación íntima o de noviazgo, sin conocerse suficiente:

“A veces una mujer consigue un hombre y de una vez se van pa’ la cama y allí, entonces no, usted primero, digamos, si consigue una mujer esperar y esperar que pasen los días y ahí si irse de, esperar que pase el tiempo y después hay si se va relacionando con la mujer”. (T1.TEL.M.E.)

“Por que uno (el hombre) primero tiene que mirar que clase de mujer es. Y conocerla un poco más antes que relacionándose”. (T1.TEL.M.E.)

“Sí (enamorarse para después hacer el amor), porque primero hay que mirar con quien persona uno se mete”. (T7.HIST.F.E.)

“Si (puede una pareja hacer el amor) por qué si una pareja a la otra se conocen, si la otra, la muchacha tiene que primero, o sea, hablar con él, toda la vida de él y el muchacho toda la vida de ella”. (T7.HIST.F.E.)

“Que a mi me parece que antes de hacer el amor, primero tiene que uno hacer cuentas, que si tiene novia, que si tiene esposa, o le esta poniendo los cachos a la novia”. (T7.HIST.F.E.)

“Seguro ella pensará (para responder la propuesta de noviazgo), primero, darse la mano, ir al parque, hablar entre ellos mismos, conocerse más, primero

hablar más de cómo es la vida de ellos, si tienen algún problema, algún enredo entre ellos, para así mismo no jugar con la vida de otra persona”.
(E14.HIST.F.E.)

“Eran novios, y ellos se decidieron muy rápido y no dejaron pasar las cosas, o fue un amor, como dicen, un amor a primera vista, y de una vez hicieron el acto, entonces después cuando la mujer quedó de embarazada, de pronto el hombre la pudo abandonar, entonces ella quedó solita, pasando esa crisis”.
(E17.HIST.M.E.)

En el mismo sentido se manifiestan los niños y niñas del colegio. Coinciden en argumentar la corrección de las relaciones de pareja desde razones que aluden a la necesidad de dedicar un buen tiempo al conocimiento de la vida del otro(a), sus antecedentes familiares, la clase de persona que es y las intenciones en juego. También argumentan sobre la necesidad de llevar un proceso gradual en estas relaciones, para no ir tan rápido al encuentro íntimo.

“Más o menos, no sé, por ahí unos dos meses para que se conozcan bien, conozcan bien a la pareja etc. etc. y sean novios”. (T8.HIST.F.C.)

“Yo pienso que pueden ser por ahí que tres meses o cuatro meses, para conocerse más y saber cómo es la otra persona, y ahí creo que lo hicieron muy rápido porque, ahí como... pues transcurrieron, transcurrió poco tiempo y por eso fue que el hombre no respondió por el hijo, porque la mujer no lo conoció muy bien”. (T8.HIST.F.C.)

“Estoy de acuerdo (enamorarse es conocer más a la persona), porque también algunos hombres se fijan es en el físico, y puede ser la mujer por dentro muy fea, no lo quiere, lo regaña, le pega”. (T8.HIST.F.C.)

“Entonces si uno conoce a una desconocida le pide de una vez si se casa o algo, sin saber si es guerrillera o roba, o algo así. O sea que está, pues no, está bien que uno se case con una amiga o con algo, pero no que uno no se pueda casar con ellas, sino que casarse con una desconocida porque, no sabe si uno lo puede llegar a matar con un cuchillo cuando uno esté durmiendo o algo”.
(T10.HIST.M.C.)

“Yo creo que también por ahí unos dos años o dos años y medio, para que se conozcan bien, porque por lo menos el hombre o la muchacha pueden ser, pueden tener malas cosas, si, vínculos malos, por lo menos puede ser ladrón, puede ser choro, matón”. (T10.HIST.M.C.)

“Si ya eran novios antes de esto (invitarla a la casa e irse a la cama), que ya se conocían, pues si; pero sí cuando se conocieron se besaron y se fueron a la cama, está como que muy rápido, porque ya no, uno le dan ejemplo, el cual se besan y se van a la cama, es como muy rápido, tiene que tener su tiempo”.
(E19.HIST.M.C.)

El conocimiento amplio del otro(a) es la razón central esgrimida para considerar la corrección en las relaciones de pareja. Pareciera que los niños y niñas asocian este conocimiento con una cierta garantía de amor sincero y protección en sus relaciones con los demás. Una protección que se refiere a dos frentes, el de la afectividad y el de la seguridad social. No se observan diferencias significativas, ni entre instituciones educativas, ni entre géneros, en este código.

3.1.4.5 Código: la corrección del dialogo. Este código recoge las intervenciones de dos niños del colegio, únicos en destacar como alternativa aprobatoria para la resolución de conflictos de pareja, el criterio del diálogo:

“Hablando, dialogando (se resuelven los problemas en la pareja). (También los resuelven) Peleando, a veces los novios pelean, y también hablando,

hablando. Eso está muy mal, a las mujeres no se les debe de pegar, como dicen por ahí, a las mujeres no se les debe pegar con el pétalo de una rosa, y cuando las mujeres le pegan al hombre, tampoco le deben de pegar al hombre, tiene que ser, sí están, si están discutiendo muy mal, pues deben de estar hablando, deben de hablar, dialogar y deben decir: ¡bueno, qué pasó! hablar y ahí sacar todo, y cuando ya terminen de hablar, ahí si toman las medidas”. (E19.HIST.M.C.)

“Hablando (resolver los conflictos de pareja). Hablando, yo creo que hablando. (Otros lo resuelven) yo creo que peleando entre los esposos. Pues que está mal porque primero deben hablar”. (E20.HIST.M.C.)

La razón de la justificación aquí es clara, concertar mediante el dialogo constituye una condición necesaria para la corrección en el tratamiento de las dificultades de pareja.

3.1.4.6 Código: el consentimiento mutuo como requisito. Se recoge en este código un conjunto de expresiones cuya razón característica es la de considerar, para juzgar como correctas las relaciones de pareja, la aceptación del otro(a), obtener su consentimiento.

Lo común.

Se observa, únicamente entre un niño y una niña de la escuela, y, varios niños y niñas del colegio, la preocupación por juzgar como aceptables las relaciones de pareja que cuentan con el acuerdo de sus miembros.

Estos son los dos únicos participantes de la escuela con este tipo de participación:

“Está bien (La pareja besándose) porque acá ya hablaron y se pusieron de acuerdo y acá ya se están besando”. (E13.HIST.F.E.)

“Que está mal (besar a una mujer sin su consentimiento), porque primero tiene que pedirle permiso, y si ella quiere pues que la bese, si no quiere pues no”.
(E13.HIST.F.E.)

“Pues no, porque, por una parte no porque, esto ¿qué?, si ellos están de acuerdo, pues no hay problema en una parte pero en la otra si, ellos ya dijeron que era para toda la vida”. (E17.HIST.M.E.)

En el colegio, esta tendencia de exigir consentimiento es más notoria al englobar varios aspectos de la sexualidad. Tendencia que contrasta con la presencia más fuerte de la religiosidad en las justificaciones de los participantes de la escuela, como ya se ha señalado.

“El mejor (entre estar enamorada y ser violada) es el de cuando uno está enamorado de una persona por que cuando a uno lo violan a uno, uno no quiere tener un bebé y a uno lo esfuerzan a tenerlo mientras que cuando uno está enamorado uno si lo quiere tener y a uno no lo esfuerzan”. (T2.TEL.F.C.)

“Si el hubiera estado enamorado de la señora no tendría que estar eh esto tocándole sus partes intimas, le podría decir que si son amigos, y después que si son novios”. (T2.TEL.F.C.)

“Si los papás piensan que está bien (dos niños cogidos de la mano) pues si, pero ya eso también depende de los niños”. (T4.PIN.F.C.)

“Mal, (darle un beso de improvisa a una mujer) porque el señor, el señorito le debía preguntar que si uno le puede dar un beso”. (T10.HIST.M.C.)

“La mujer le dice que no quiere tener relaciones sexuales, entonces el hombre no puede hacer nada, pero si los dos están dispuestos, entonces sí pueden”.
(E20.HIST.M.C.)

Las razones para justificar la corrección en relaciones de pareja consisten en defender el consentimiento mutuo. Es decir, se censura en estas relaciones la imposición o la coerción. Obsérvese que aquí los niños y niñas no hacen depender lo correcto o incorrecto de sus padres o mayores. En esta investigación se considera este tipo de justificación amparada en el reconocimiento de la necesidad de llegar mediante el dialogo a acuerdos, en asuntos de sexualidad, como promisoria en el contexto de una educación orientada a promover relaciones de igualdad entre los niños y las niñas.

“Pues tendrían que primero mirar el niño que quieren adoptar(los homosexuales) y que el niño les diga que si quiere ser adoptado por ellos. Pues si, si, si ese es el niño que quieren adoptar y el niño dice que si, pues que lo adopten”. (E4.TEL.F.C.)

Se aprecia en esta intervención que el prejuicio antes señalado, sobre los homosexuales como maltratadores, no aparece, para defenderse ahora el consentimiento del posible niño a adoptar.

Lo diferente. Mayor reconocimiento del acuerdo mutuo en la institución privada.

Se puede percibir como diferente, entre instituciones, la presencia amplia de esta justificación, entre niños y niñas del colegio, como sugiriendo una influencia más marcada en este contexto, del discurso moderno de la concertación y el mutuo acuerdo. Entre géneros no se observó diferencia alguna en este código.

3.1.5 Tema de conversación: abuso y maltrato sexual.

Sobre este tema se han seleccionado las participaciones de los niños y niñas que aducen razones para enjuiciar prácticas como la violación, el acoso, el aborto y la prostitución. Cinco códigos recogen estas intervenciones.

3.1.5.1 Código: respeto y defensa de la intimidad. En este código se ha recogido un conjunto de enunciados de los niños y niñas, cuyo centro de argumentación se refiere, de modo escueto, al respeto que se debe tener por el cuerpo, propio o ajeno, en las relaciones interpersonales.

Lo común.

Los chicos y chicas juzgan como incorrectas, prácticas relacionadas con tocar a alguien, de improviso, en zonas corporales consideradas íntimas; la prostitución o el uso de ropas que cubren poco el cuerpo. Se presentan algunos testimonios como ejemplo de lo dicho:

“Está bien hecho que lo hayan metido a la cárcel porque está tocándole a la mujer partes íntimas y tiene que respetarla, para que ellas también nos respeten a nosotros.” (T1.TEL.M.E.)

“Eso está mal (usar minifalda) porque ella está irrespetando el cuerpo de ella, está mostrando las partes para qué los hombres la irrespeten”. (T3.PIN.F.E.)

“Está mal (la prostitución) porque uno tiene que respetar su cuerpo.” (T4.PIN.F.C.)

“Yo creo que ese castigo está adecuado para él porque él tiene aprender a respetar a las personas.” (T2.TEL.F.C.)

“Pues me parece bien porque eso es un irrespeto frente a las mujeres (tocarle las nalgas) me parece que lo deben dejar más de tres años en la cárcel por hacer eso.” (E2.TEL.M.C.)

No se percibe, en este punto, una diferencia significativa entre los géneros. Las razones consisten en exigir respeto por la integridad e intimidad personal, mientras se rechaza el trato abusivo en las relaciones de pareja.

3.1.5.2 Código: el contexto de la acción moral. Se presentan con este código unas pocas intervenciones de algunos niños y niñas de la escuela y el colegio que, al abordar el tema de los hombres que tocan (las nalgas) a las mujeres, han argumentado que este tipo de faltas o errores no debería ser castigado con tanta severidad ni en independencia de las circunstancias en que ocurrieron. Se insiste así en considerar, para juzgar, razones, motivos y circunstancias de la falta.

Tendencia esta que puede calificarse de minoritaria en el estudio, aunque significativa en el contexto de perspectivas del desarrollo moral como la piagetiana, pues puede estar sugiriendo una manifestación de moral autónoma, en la cual el punto de vista del otro y sus intenciones se consideran necesarios para comprender y juzgar una falta. Tal como se explicará más adelante.

“Es muy injusto (mandar a la cárcel al hombre que toca a la mujer) porque un error lo comete cualquiera y ese error casi no es muy, ¿cómo le diría?, muy fuerte.

Yo lo castigaría por ejemplo, pos, quitándole la amistad y no volverle a hablar nunca.” (E3.TEL.M.E.)

Este mismo niño aclara en su entrevista, al respecto, que las faltas o delitos graves son:

“Violar, matar, no, ah si, robar y puñaliar a alguien, así cosas graves.” (E3.TEL.M.E.)

“Pues contar el tiempo que lo metan a la cárcel porque si, por ejemplo, le dan más de por ahí cinco años, pues ahí si ya es injusto porque pues sólo por cogerle la cola. Está bien que la hubiera violado.” (T2.TEL.M.C.)

“Pues que le rebajaran la pena porque entonces no tenía el control de sus, no tenía el control de su cuerpo, de sus acciones.” (Si, por ejemplo, hubiera tomado licor) (T2.TEL.M.C.)

“Pues yo creo que es un acto de irrespeto contra la mujer y a veces es muy injusto que le ponen seis o siete años y a los que matan o violan o roban le ponen muy poquita pena”. (Acerca del hombre en la cárcel por cogerle las nalgas a una mujer). (T2.TEL.M.C.)

“Y que lo manden a la cárcel, de pronto deberían ponerle otro castigo. De pronto que como medio año sin ver mujeres, cosas así, porque de pronto no es el castigo apropiado solamente para ese error.” (E1.TEL.F.C.)

Para esta niña, los delitos que si deben llevar a la cárcel son aquellos como, matar, robar, secuestrar. En estos enunciados es notoria la preocupación por la justicia, en el sentido de sopesar correspondencias entre el daño causado con una acción, las intenciones de los actores, el contexto y, finalmente, el tipo de sanción.

3.1.5.3 Código: justicia por mano propia. Se presentan ahora dos códigos, correspondientes a la intervención de un niño, el primero, y de una niña, el segundo, pertenecientes a la escuela. Uno, se refiere a la intervención que hace un chico, de la escuela, sobre el uso de la violencia como medida apropiada para corregir a quienes irrespetan a las mujeres. Se le da así validez a la fuerza o violencia para el logro del respeto a las normas.

*“Mal (tocarle un pecho a una niña), ¡uh! La niña le zampa su reverenda cachetada. Bien porque los hombres tienen que aprender a no ser así.”
(E7.PIN.M.E.)*

El otro, en un sentido similar al anterior testimonio, contiene la participación de una niña, de la escuela, en defensa del encierro como castigo apropiado para evitar comportamientos –noviazgo- indebidos. Se acepta la coacción externa para el cumplimiento de las normas.

“los deben que castigarlos y encerrarlos (a las niñas que quieren tener novio). Pues mal (que se escapen del encierro) porque ahí la mamá la está corrigiendo y ella no se deja.” (E8.PIN.F.E.)

Las razones que conforman la justificación consisten en legitimar la fuerza y la coacción para garantizar el cumplimiento de una norma considerada correcta. En el primer caso, ejercida por el propio niño. En el segundo, por un agente diferente a él, el adulto.

3.1.5.4 Código: respeto a la decisión del otro (a). Bajo este código se agrupan unas pocas intervenciones de las niñas del colegio, cuya argumentación se cifra alrededor de respetar las decisiones de las demás personas, así éstas últimas resulten poco comunes, como en el caso de hombres que usan ropa femenina:

“Que aprobaron el aborto, yo creo que fue una virtud para otras personas por que otras personas niñas o niños han sido violados y no quieren tener el hijo, entonces lo quieren abortar pero los meten a la cárcel por eso es que les ha tocado tener el bebé a la fuerza y porque sino los meten a la cárcel, entonces yo creo que es una cosa buena porque para estas personas un alivio porque, que tal que a uno lo violen y uno no quiere tener el bebé y a uno le toque a la fuerza tener el bebé porque sino lo meten a la cárcel entonces yo creo que eso era muy injusto pero ahora yo creo que es, que es buena la aprobación que han

hecho del aborto”. (T2.TEL.M.C.)

“Pues, pienso que deben respetar la decisión de ellos. (Los hombres que usan falda o brasier). Hay que respetarla y la decisión”. (T6.COS.F.C.)

“no sé, pues sería la decisión de ellos (los gays), seguro no les gustan las mujeres”. (E12.COS.F.C.)

“(bien) porque no sé qué edad tenía (una chica que se embarazó) y pues pienso que sí fue una decisión de ellos (los enamorados), pienso que se la deben respetar y apoyarlos”. (T8.HIST.F.C.)

“Pueden abortar (las mujeres que han sido violadas) a ciertas personas, porque hay niñas que quieren tener hijos y siguen embarazadas, pero hay personas, los papás los obligan a abortar y ellas no quieren, entonces es contra su voluntad. Pues mal hecho, porque la niña tiene que decidir en el hijo que viene o en los papás”. (T2.TEL.M.C.)

La razón principal es la de respetar la diferencia, en prácticas de la sexualidad poco comunes. Se puede pensar también que esta razón se encuentra acompañada de un sentimiento moral de empatía y solidaridad. Sentimientos que remiten a la importancia de descentrar el punto de vista personal para juzgar moralmente la acciones de los demás, acudiendo a contemplar el punto de vista del otro(a), y sus particulares necesidades o demandas.

3.1.5.5 Código: el derecho a la vida. Este código recoge unos pocos enunciados, de los niños y niñas de la escuela, cuya argumentación para discernir lo bueno de lo malo, involucra elementos que relacionan la vida en singular, de un niño o niña, con el mundo y la gente, en una cierta visión ecológica.

“Que eso está muy mal (abortar) porque ellas (las madres) tienen que trabajar para poderle dar a los hijos y dejar vivir a los que tienen en el vientre para que ellos exploren un mundo nuevo”. (T1.TEL.F.E.)

“Que no tienen que violar a las niñas por que las niñas hacen falta”. (T1.TEL.F.E.)

“Yo propongo que no pase eso (el aborto) porque es muy malo que aborten los niños, que miren las consecuencias y después actúen, porque que tal que primero todos contentos haciendo el hijo para después botarlo, porque un niño es muy valioso pal' mundo”. (T1.TEL.M.E.)

“No hay que regalar los niños porque ellos (son) para investigar el mundo cuando sean grandes”. (E4.TEL.F.E.)

“Porque Dios nos dejó para hacer más vida, para que haiga más gente y más niños. Cuando creó a Adán y Eva, dijo Dios, esto del amor y multiplicaos”. (T9.HIST.M.E.)

Se destaca como razón principal, en estos enunciados, la de defender a vida del otro(a), por su importancia planetaria y eco-sistémica. Se destacan dos participaciones que aluden a una razón de conocimiento del mundo, por parte de los niños y niñas, para defender su derecho a la vida. También vuelve a aparecer el elemento religioso como fundamento de una justificación, en el testimonio de un niño.

Resumen general y descriptivo relativo a lo común y lo diferente en las justificaciones morales: Contenidos, razones y sentimientos.

En relación con lo común, se destaca que niños y niñas de la escuela y el colegio comparten, en esencia, los contenidos de sus justificaciones, así como las razones y sentimientos que las configuran. Por ejemplo, en razones, se admite la autoridad de los

adultos para indicar y exigir deberes, responsabilidades, tareas o prohibiciones. La corrección de la sexualidad objeto de conversación con los chicos y chicas, se cifra en buena medida en esta condición.

En ambos casos y géneros es notoria la presencia de preceptos propios de la religiosidad, los rituales o sacramentos, así como el cumplimiento de mandatos bíblicos, de Dios o sus representantes. Esta es otra importante gama de razones para enjuiciar la sexualidad.

Cuidarse así mismos y a los demás, reclamando un trato digno, respetuoso, dialógico y concertado, constituye otro tipo de razones a través del cual se dirime, en los juicios de los niños y niñas, la corrección o incorrección de la sexualidad tratada. Los chicos y chicas no sólo aceptan lo dictado por el adulto, también rechazan lo impuesto, inconsulto y agresivo, en las prácticas sexuales objeto de conversación.

De la misma manera, se expresa por parte de algunos niños, más que las niñas, que el deseo erótico, la búsqueda de placer y otros beneficios materiales y emocionales son, en algunos casos, razones suficientes para discernir acerca de lo correcto o incorrecto en la sexualidad. En este mismo sentido, hay razones para sostener que se debe respetar la decisión de querer optar por prácticas sexuales poco comunes, bien sea desde invocar el derecho o desde el respeto por la diferencia.

En cuanto a los sentimientos morales, debe decirse que no son explícitos en los enunciados recogidos, en comparación con las razones. Estos aparecen, por lo general, de modo implícito, lo cual dificulta su apreciación. Sin embargo, es posible afirmar que niños y niñas expresan sentirse bien o sentirse mal, para aludir a los temas y prácticas de la sexualidad que les producen sentimientos de respeto, buen trato y dignidad, en el primer caso, y de irrespeto, maltrato e indignación, en el segundo. Por ejemplo, respectivamente, se citan los casos del noviazgo concertado y de la agresión sexual.

No obstante, y sin ser considerados de menor importancia, existen en los dos casos objeto de estudio matices diferenciales significativos en las razones y sentimientos de niños y niñas, como los que siguen.

Un niño de la escuela se distingue por defender el homosexualismo como un derecho. Otro, juzga como correcto que la mujer **tiene** que aceptar las caricias de un hombre, si media entre ellos una promesa de matrimonio. Lo anterior no está alejado de la presencia, en esta institución, de una religiosidad incuestionable y mucho más fuerte, en el sentido de ser muy recurrente y abarcar múltiples temas de la sexualidad. Por contraste, en el colegio esta religiosidad tiene una presencia más débil y, sobre todo, es objeto de la crítica por parte de alguna niña.

También es notoria en la escuela pública la presencia de razones a favor de la violencia física en defensa de la intimidad o las normas maternas; al tiempo que, parece paradójico, se reclama una defensa de la vida de los niños y niñas en relación con el mundo y la gente al rechazar el aborto. En el colegio privado es mucho más notoria la aceptación de la concertación dialógica para resolver conflictos de pareja o para decisiones amorosas.

En esta última institución se presentan razones para rechazar el homosexualismo y aprobar guardar las apariencias sobre comportamientos eróticos. A la vez, se defiende el aborto para evitar obstáculos en el proyecto académico de profesionalización o para no desaprovechar la juventud. En esta institución, una niña insiste en sus razones de no actuar simplemente porque se quiere o puede (hacer el amor), sino, ante todo, a partir del conocimiento de si la acción es o no correcta. Algunos de estos niños y niñas se distinguen por argumentar que el vestuario cambia en las culturas y que un hombre puede usar falda en países como Escocia o India, sin ser homosexual.

En cuanto a los géneros, algunos niños se muestran dispuestos a justificar la agresión sexual a las mujeres, según ellos, por culpa de su manera de vestir, lo mismo que a discriminarlas, en unos casos, por carecer de atributos como la experiencia, la

fuerza o la valentía, propias de los hombres para el desempeño de múltiples prácticas sociales. En otros, les reconocen igualdad frente a ellos.

Los niños resultan más explícitos que las niñas en el reconocimiento del placer erótico y sexual para justificar algunas prácticas sexuales, inclusive mediante recursos como la pornografía y la prostitución, También son ellos más directos que ellas para defender que el matrimonio puede estar motivado por intereses económicos que benefician a la pareja.

Las niñas son más claras en diferenciar sentimientos de derechos, y en agregar a la desaprobación de un noviazgo entre niños, además de la edad, razones como la falta de madurez y experiencia. De la misma manera ellas son más explícitas en diferenciar el amor romántico del deseo sexual, y en exponer las razones del respeto por las decisiones del otro(a), para la corrección de la sexualidad. También son ellas más enfáticas en defender la fidelidad en las relaciones amorosas.

Una niña se destaca por exigir explicaciones maternas sobre las prohibiciones relacionadas con el noviazgo, como condición para juzgar la corrección de la determinación y su cumplimiento. Finalmente, algunos chicos y chicas se perciben, respectivamente, como potenciales victimarios y víctimas de episodios de agresión y abuso sexual.

En este sentido de lo no común o minoritario, también es significativo que unos pocos niños y niñas estén preocupados por la justicia, en cuanto a relacionar castigos con intenciones y tipos de falta. Al igual, existe una preocupación por la vida de los niños y niñas, ante el aborto, amparada en una razón de conocimiento del mundo por parte de los bebés en gestación.

Con este resumen se cierra la codificación abierta. Se pasa a continuación a la codificación axial en la cual se defiende, teóricamente, por qué se cree que las razones y sentimientos de las justificaciones antes presentadas, pueden contrastarse

interpretativamente con los criterios morales que fundamentan diversas orientaciones éticas. Se mostrará que los niños y niñas no pueden comprenderse desde una única orientación sino que, más bien, estarían expresando un pluralismo moral en asuntos de sexualidad. Es decir, que un mismo niño o una misma niña puede manejar criterios morales diferentes y hasta contradictorios para enjuiciar la sexualidad. No se trata de subgrupos de niños caracterizados por aplicar cada uno un único y distinto criterio moral.

Para un mejor contexto de lo presentado, conviene comentar que los dibujos de los niños y niñas (ver anexo número 8) acerca de lo que entienden por sexualidad se caracterizan, en general, por asociar el concepto con tres grandes temas: enamoramiento, relaciones sexuales y reproducción. En los participantes de la escuela pública estos temas se limitan a relaciones humanas heterosexuales. En los del colegio, se amplían a relaciones humanas homosexuales y entre animales. En lo particular, algunos niños del colegio refieren en estos temas, además de los novios y esposos, a prostitutas y uso de condones. En lo gráfico o visual, las niñas acuden, en su mayoría, a símbolos como los besos y corazones. Los niños, en su mayoría, destacan los genitales.

3.2 CODIFICACIÓN AXIAL

Con base en el análisis de los anteriores 26 códigos y de acuerdo con la metodología seleccionada, se procede ahora a la codificación axial entendida como un paso interpretativo de mayor integración de los datos recolectados, hasta el paso anterior bastante fraccionados y descriptivos.

Se trata de una reorganización orientada por dos condiciones básicas, la posibilidad de establecer nuevas relaciones conceptuales entre los códigos, y por los referentes teóricos de la investigación, previstos inicialmente o emergentes de los propios datos. Estas dos condiciones básicas permiten la integración de los datos organizados en la codificación abierta, en perspectiva de esclarecimiento de los interrogantes del estudio, en términos de hipótesis.

Así, un eje (axial) conceptual fuerte, según los intereses teóricos de la investigación, permite definir nuevas categorías y sub categorías o redefinir las anteriores. En este caso específico, se considera que las justificaciones morales descritas en los 26 códigos de la codificación abierta, pueden ahora confrontarse y reconfigurarse interpretativamente desde 5 orientaciones éticas. El eje conceptual que lo posibilita es una categoría nueva, **el criterio moral**, usado por los niños y niñas para organizar su argumentación y llegar a un juicio que les permite decidir si los temas y situaciones de la sexualidad tratados, son correctos o incorrectos, justos o injustos, buenos o malos. Criterio moral que se cruza con los criterios morales de distintas orientaciones éticas.

En concordancia con lo anterior, por criterio moral se entiende en este estudio, en primer lugar, las palabras más relevantes o nucleares, empleadas en la argumentación de los niños y niñas para, desde ellas, discernir la corrección o incorrección, la justicia o la injusticia, o la maldad de la bondad, presentes en las situaciones o temas tratados. El criterio moral permite, implícita o explícitamente, el juicio, y se halla inmerso en el conjunto de razones dadas por los chicos y chicas al justificar. En este sentido, se considera la categoría criterio moral como emergente de los datos y en correspondencia con las sugerencias de los autores citados para este plan de análisis, en especial, para la codificación axial.

En segundo lugar, por criterio moral se entiende la fuente de los principios que fundamentan una determinada orientación ética. Lo que se pretende, además de encontrar un sentido interpretativo para la reorganización de las justificaciones, es sopesar el criterio moral de primer orden o empírico de los niños y niñas, con el de segundo orden o teórico de los filósofos y psicólogos. En este último sentido el investigador no se apega de modo exclusivo a los datos empíricos, pues debe recordarse que no pretende elaborar teoría fundamentada, sino interpretar las justificaciones morales.

Se admite también que los criterios y principios morales guardan una muy estrecha relación, al punto de llegar a fundirse, tal como afirman Yáñez y Fonseca

(2003), cuando reconocen que ejemplos de principios morales tales como: “ama a tu prójimo como a ti mismo”, “considera al ser humano, tanto en tu persona como en cualquier otra, siempre como un fin en sí mismo y jamás como un medio” o “busca siempre la máxima felicidad para el mayor numero de personas” (P.102), deben ser vistos, cada uno de ellos, como: “una pauta de acción o un criterio que permitirá evaluar las situaciones dilemáticas según el propósito ético de garantizar la dignidad o la igualdad de los seres humanos” (P.103).

También Rubert de Ventos (1986), habla indiscriminadamente de criterios o principios morales, atribuyéndoles un origen cultural expresado en la sensibilidad moral de cada época. Para él: “*los criterios morales o principios de aprobación todavía generalizados son la autenticidad, la concentricidad y realización personal (la famosa selbsterzeugung), la coherencia, la autonomía, el convencimiento, el cumplimiento del deber, la madurez, la responsabilidad, el dominio de sí mismo, etc.*” (P.46). Desde esta postura, algunos de ellos podrían verse relacionados con las justificaciones de los niños y niñas, por ejemplo, cuando se argumenta que lo correcto para tener novio(a) es que primero se cumpla con deberes como los del estudio, o primero tener madurez y responsabilidad.

Según este autor, estos u otros criterios, respaldan juicios morales funcionales que revelan una determinada concepción de hombre y contexto. Así, por ejemplo, un criterio o principio como el del deber kantiano es propio de una concepción de hombre de la Alemania pietista y, otro, como el de la serenidad y el auto dominio, lo es de la ética del gentleman burgués de La Inglaterra del siglo XVIII.

En síntesis, con base en las razones y sentimientos más notorios decantados en las justificaciones de los niños y niñas, se procede ahora a cotejar sus criterios morales con los de diferentes orientaciones éticas, en un ejercicio de hermenéutica crítica. Ejercicio en el cual se cruza lo dicho por los niños y niñas, con lo dicho por algunos teóricos y la interpretación del investigador. Debe advertirse que se trata de relacionar o contrastar los énfasis puestos por niños y niñas en algunos conjuntos de sus justificaciones, con los

énfasis en criterios de las orientaciones éticas, tras posibles interpretaciones de las intervenciones de los chicos y chicas.

De esta manera, se presenta a continuación una selección de las justificaciones morales infantiles relacionadas con las características teóricas básicas de cinco orientaciones éticas.

3.2.1 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética Deontológica o del Deber.

Tal como se comenta en su momento, en la presentación de las justificaciones morales, por ejemplo las correspondientes a los códigos relacionados con el tema del noviazgo, un criterio moral fuerte, que se deduce de las razones esgrimidas por niños y niñas, de los dos casos, para discernir lo justo e injusto o lo correcto e incorrecto, es el del respeto unilateral de las normas. Según ellos y ellas, la bondad o maldad de las situaciones tratadas depende de la observación o no de las prescripciones provenientes de los adultos de sus entornos. Así, estos adultos han pre configurado en los niños y niñas un deber ser que no se discute, se cumple.

Al respecto deben recordarse también los códigos: Cumplir las Normas de los Adultos, La Corrección desde la Edad y la Madurez, La Responsabilidad del Estudio, El Cumplimiento de Preceptos Religiosos, El Respeto por el Compromiso, La Corrección en la Razón no en la Emoción, La Incorrección del Engaño, La Corrección como Apariencia y El Contexto de la Acción Moral.

Se piensa que este razonamiento de niños y niñas puede ser interpretado desde la orientación ética deontológica, como de carácter heterónimo. Según Ferrater (1994), deóntico o deontológico alude a la disciplina que trata de los deberes, de lo normativo. Deontología se refiere también a la concepción moral que considera las consecuencias de una acción como no decisivas para establecer la bondad o maldad de dicha acción, pues estas últimas valoraciones dependen de criterios absolutos, que apuntan al deber ser.

Se consideran, desde esta perspectiva, algunas justificaciones de los niños y niñas de carácter deontológico, puesto que al juzgar moralmente los temas y situaciones tratados invocan en sus razones, ante todo, el respeto de lo dictado por sus padres. Un respeto incuestionable que no da lugar a otro tipo de razones, como las de las consecuencias de los actos en cuestión o las de consideraciones relativas al derecho propio de ejercerlas.

Se cree que algunas de estas justificaciones pueden interpretarse con base en la orientación ética del deber o deontológica, si se considera el trabajo investigativo de Piaget (1932/1974), sobre el desarrollo moral de los niños. Investigador que concentra sus observaciones en el proceso de percepción y apropiación, por parte de los chicos, del concepto de justicia en las reglas de los juegos, como el de las canicas. Para este autor, la reflexión o el pensamiento moral de los niños es una toma gradual de conciencia de las experiencias morales vividas por ellos.

Mediante sus investigaciones, tanto del pensamiento moral efectivo, de experiencias morales específicas, como de las justificaciones y los juicios morales verbales, él llega a proponer un desarrollo moral en dos grandes planos o tipos de moral.

Un primer momento de una moral heterónoma proveniente de la presión del adulto sobre el niño mediante la imposición unilateral de deberes y prohibiciones. Como lo reflejan los niños y niñas de este estudio en la mayoría de sus justificaciones morales acerca del noviazgo. Existe un segundo momento de una moral caracterizada por relaciones de simpatía, respeto y reciprocidad, de moral autónoma, en la cual aflora el espíritu kantiano: *“hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior.”* (p.165).

Espíritu que se afianza en la concepción de la autonomía moral piagetiana como consideración de sí mismo y los demás como seres merecedores de respeto mutuo, donde se debe tratar a los demás tal como uno quiere ser tratado. Sin embargo, en esta investigación, las justificaciones citadas parecen indicar que los niños obran conforme al

criterio moral del respeto unilateral de la norma, impuesta por otros, que conduce a la heteronomía. Al respecto el investigador citado aclara que: *“La regla coercitiva, que deriva del respeto unilateral y la regla racional (constituida o constituyente) debida al respeto mutuo”* (p. 82), configuran los criterios distintivos de la moral heterónoma y autónoma.

En este sentido debe recordarse que los niños y niñas acatan fielmente las reglas impuestas por los adultos de sus entornos, no importa si estas se atribuyen al propio padre, a Dios o al hecho de provenir de quien ya es grande-como los padres-. Para Piaget, el respeto mutuo, es condición necesaria para la autonomía, respeto que no se ve en el tipo de justificaciones alusivas al noviazgo. Así, los niños y niñas del estudio, según lo planteado, podrían hacer gala del realismo moral piagetiano, en el cual el bien es obedecer a los padres y, el mal, obrar por sí mismo.

Al referirse a los procesos y criterios morales de los niños, este autor afirma que:

“El primero de estos procesos es la presión moral del adulto, presión que da como resultado la heteronomía y por consiguiente el realismo moral... A partir de entonces, esta moral del deber, bajo su forma original, es esencialmente heterónoma. El bien es obedecer a la voluntad del adulto. El mal es hacer lo que a uno le parece” (P. 164).

Con base en el mismo autor se puede decir que una distinción fundamental del pensamiento moral autónomo es la capacidad de justificar la corrección o incorrección de una acción desde razones y criterios propios, independiente de circunstancias e intereses contextuales específicos. Sin considerar presiones externas, ni consecuencias derivadas de dichas acciones. Los principios que regulan estos juicios se refieren a la consideración de todos los seres humanos como seres racionales poseedores de dignidad y merecedores de respeto mutuo, libertad y justicia. Seres humanos concebidos como fines en sí mismos, no como medios.

El pensamiento moral heterónomo, por contraste con el anterior, al determinar la bondad o maldad de las acciones se rige por la presión externa al sujeto, coercitiva. Está guiado por la obediencia o el respeto acrítico de las normas impuestas por otros y por la conveniencia o el cálculo egoísta de las circunstancias particulares y las consecuencias derivadas de cumplir o no estas normas. Los seres humanos pueden aquí ser considerados como medios instrumentales para los propósitos de otros y, por tanto, carentes de la misma dignidad, de respeto mutuo, libertad y justicia.

De este modo, al organizar e interpretar las justificaciones de los niños y niñas, desde esta perspectiva teórica, se cree que una buena parte de ellas puede sugerir un pensamiento moral heterónomo, al caracterizarse por razones y criterios como los descritos unas líneas atrás. Es decir, que las razones y criterios detectados apuntan a discernir lo correcto de lo incorrecto desde el mandato de los adultos, desde la obediencia a preceptos religiosos o desde el cumplimiento de tareas previas, como las escolares. Se interpretan estas justificaciones como reveladoras de una sociedad y una educación instituidas, que poseen una concepción del niño como no merecedor de un trato de respeto mutuo con el adulto, como incapaz de juzgar por sí mismo. Concepción que el propio niño, tal vez de forma inconsciente, asume.

Por las consideraciones anteriores se sugiere que si una niña, por ejemplo, exige a su madre las razones de la prohibición para tener novio, pudiera estar apartándose de aceptar lo mandado por el adulto como incuestionable y bueno. Aquí el contexto del diálogo es importante pues muchos otros participantes han aceptado, sin cuestionar, que si los padres prohíben el noviazgo, hay que aceptar la prohibición como correcta. Esta niña no, y es clara al pedir que se le den razones, que no acepta una negativa sin ellas. Es más, argumenta que sin esta explicación el chico o la chica pueden conseguir novio(a), es decir, actuar de acuerdo con su propio criterio. Reclamando también que se le explique el riesgo del embarazo asociado al noviazgo.

Un razonamiento parecido acompaña la asociación, también simplemente sugerida, entre algunas respuestas infantiles acerca de lo justo en ciertas sanciones, y la

justicia retributiva que Piaget considera propia de los sentimientos morales de los chicos que construyen el respeto mutuo, base de la autonomía. Por ello, cuando se destaca que en algunas pocas justificaciones se aprecia una crítica de los niños y niñas a la severidad del castigo recibido por quien ha tocado las nalgas a una mujer, sin su consentimiento (caso ampliamente publicitado en Colombia), podría tratarse de una manifestación de autonomía moral.

Esto porque, según Piaget, (1.974), los niños pequeños -2 a 7 años- que todavía poseen un pensamiento moral heterónomo aprueban una relación directa entre la materialidad de los actos, su “objetividad,” y la dimensión de la sanción, en independencia de motivos y condiciones. Mientras que, entre los 7 y 12 años:

“Al contrario, los mayores sostienen con una particular convicción la idea de una justicia distributiva basada en una estricta igualdad y la de una justicia retributiva que tenga en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno más que la materialidad de las acciones”(P.78).

Por estas razones se propone la asociación mencionada, pues parece que los niños son claros al comparar lo injusto o inequitativo de una condena a prisión de varios años por tocar a una mujer, con sanciones iguales o menores para delitos mayores como matar o violar. Incluso una niña argumenta que si el personaje en cuestión hubiera estado embriagado debería tener una pena menor, ya que “no tenía el control de sus acciones”. Y no faltan las propuestas de cambiar la pena de prisión impuesta, por otro tipo de sanción, como no permitirle al sujeto ver mujeres durante un determinado tiempo.

Por supuesto que en uno y otro caso, el de la niña que reclama explicaciones y el de los niños que cuestionan una pena en relación con la falta cometida, no se puede afirmar que por estas únicas intervenciones se haya establecido ya la autonomía. Aunque si puede pensarse en el inicio de un tránsito entre la aceptación incondicional de

lo prescrito, hacia un juicio sustentado en criterios propios, con base en el soporte teórico referido.

La interpretación de estas justificaciones infantiles se puede también relacionar con una concepción de lo moral en Kohlberg (1992), y sus colaboradores, como se explica a continuación de sintetizar su propuesta. Este autor desarrolla una teoría de reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia, se trata de una teoría centrada en el interés por el proceso cognitivo evolutivo de este tipo de razonamiento. Teoría que plantea el tránsito del ser humano en su desarrollo moral por un conjunto de seis estadios concebidos como *“estructuras de pensamiento sobre la prescripción, sobre las reglas o principios que obligan a actuar porque la acción se considera moralmente correcta”* (p.571).

La concepción del desarrollo moral se basa en el análisis de los modos de razonamiento empleado por los sujetos participantes en las investigaciones, durante la resolución de dilemas deónticos, en los cuales aparecen derechos y obligaciones en conflicto.

Según la propuesta kohlberiana existen tres niveles de desarrollo del juicio moral. El nivel preconventional, que agrupa los dos primeros estadios, cubre a la mayoría de niños menores de diez años, algunos jóvenes y muchos adolescentes y adultos delincuentes. Es un nivel en el cual los individuos aun no comprenden las normas sociales convencionales y poseen una perspectiva social individual y concreta, que los hace depender de los criterios de los demás. Los niños aquí se mueven entre una orientación hacia el castigo y la obediencia, y, un propósito instrumental de intercambio.

El nivel convencional, que contiene los estadios 3 y 4, agrupa a la mayoría de adolescentes y adultos y se caracteriza por la comprensión de la existencia de normas sociales y su reconocimiento como necesarias para la convivencia por el hecho de ser reglas acordadas por la misma sociedad. Existe en las personas pertenecientes a este nivel una perspectiva social de miembro de la sociedad.

En el tercer nivel, postconvencional, con los estadios 5 y 6, se encuentran pocos individuos, generalmente mayores de 20 años, caracterizados por una comprensión de los principios morales subyacentes a las normas sociales. Principios morales desde los cuales evalúan la conveniencia o no de las mismas normas en su aplicación social, pudiendo encontrar inconsistencias entre unos y otras, que resuelven desde una elección de principios morales, no desde el valor de la norma misma o por el hecho de encontrarse ya socialmente instituida. En este nivel las personas poseen una perspectiva social anterior a la sociedad.

La propuesta sustenta un desarrollo moral basado en las razones y modos de razonar que presentan las personas para actuar correctamente, lo cual exige observar la relación directa de estas razones y modos con el nivel de desarrollo cognitivo y apreciar, además, como asumen los individuos una perspectiva social que de cuenta de su propio punto de vista en relación con el de los otros. Por ello se le considera una propuesta no sólo del desarrollo moral sino socio-moral.

El campo moral en esta propuesta, según Aguí (2002), está delimitado por asuntos que implican algún interés por el bienestar de otra persona, algún sentido de responsabilidad u obligación, y que requieren algún compromiso para dialogar entre las partes involucradas.

Si se acepta además que, como señala esta autora, en la propuesta de Kohlberg todo juicio moral está configurado por elementos modales como: La obediencia, la aprobación o desaprobación, la retribución, el tener un derecho o un deber, entonces se puede pensar que muchas de las justificaciones infantiles aquí descritas podrían atribuírseles estos elementos.

De modo más preciso, cuando los derechos y obligaciones de los niños y niñas entran en conflicto al elaborar sus justificaciones morales acerca de la sexualidad. Tal como cuando se aprueba el noviazgo entre niños si se ha cumplido con las tareas escolares (deber de estudiar versus derecho al amor) o cuando se censura romper un

compromiso de pareja por otro amor (deber de cumplir lo pactado versus derecho de elegir nueva pareja).

Diferente será la interpretación si lo moral no se entiende en el amplio sentido antes descrito, sino que se reduce como el propio Kohlberg (1.992) dice, a la reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia, que privilegia el “punto de vista moral” y sus atributos de imparcialidad, universalidad, formalidad, y el esfuerzo y el deseo de lograr consensos generales acerca de lo que está bien. En este caso, las justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad no podrían considerarse deontológicas, puesto que las esferas de la amistad, amor, parentesco y sexo, corresponden a tomas de decisión personal y no a dilemas morales que reclamen para su resolución el “punto de vista moral”.

Para Kohlberg (1.992):

“Estos dos sentidos de la palabra moral no representan dos orientaciones morales diferentes que existen al mismo nivel de generalidad y validez. Consideramos que la justicia es tanto racional como implicadora de una actitud de empatía. Esta es la razón por la cual proclamamos lo siguiente: que existe una dimensión junto a la cual se pueden situar varios dilemas y orientaciones morales. Los dilemas y las orientaciones morales personales de obligaciones especiales (como ya hemos discutido anteriormente) representan un fin de esta dimensión, y los dilemas hipotéticos estándar de justicia y las orientaciones de justicia, representan el otro fin”.

En este último sentido, de diferenciar decisiones personales relacionadas con el cuidado y la responsabilidad - como las de la sexualidad - de dilemas morales relacionados con la justicia, se comparte la crítica de Aguía (2.002), según la cual, esta división de lo moral, entre lo contingente y lo formalizable universalizable, puede generar una dicotomía entre lo privado y lo público, y una escisión del sujeto moral.

Desde estas consideraciones teóricas básicas, el contraste de lo dicho por los participantes, con la orientación ética del deber, permite interpretar buena parte de las justificaciones morales de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, como relacionada con un pensamiento moral heterónomo.

3.2.2 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética del Cuidado

El anterior contraste no es suficiente para agotar una interpretación de la riqueza y variedad de justificaciones infantiles. En un conjunto significativo de ellas, por ejemplo en las relativas al tema del maltrato y el abuso sexual, ha resultado notorio, para los dos casos y géneros, un criterio moral relacionado con la protección de sí mismo y del otro, de la salud y la vida. No lastimar ni ser lastimado. Lo anterior permite una interpretación desde la orientación ética del cuidado, defendida por autoras como Gilligan (1985), autora con base en la cual se sustenta esta sugerencia.

Nace esta orientación ética en el contexto de la crítica al trabajo de Kohlberg, quien había contemplado únicamente hombres en sus estudios, para luego pretender generalizar sus resultados a ambos géneros. En especial, estas críticas recogen la preocupación por el lugar intermedio del desarrollo moral que ocupan las mujeres en la propuesta kohlberiana (estadios tres-cuatro), lo que insinúa una incapacidad femenina para alcanzar los niveles superiores que si alcanzan los hombres.

Gilligan (1985), desarrolla varias investigaciones sobre identidad, desarrollo moral y el pensamiento acerca de las situaciones de conflicto moral y toma de decisiones en la vida cotidiana. Entre estas investigaciones se encuentra la de la decisión de abortar, con 29 mujeres entre los 15 y 33 años, de diferentes etnias y clases sociales; algunas solteras, otras casadas, y algunas más con un hijo pequeño. Todas ellas embarazadas en diferentes circunstancias y por distintos motivos.

Este estudio toma como referencia el juicio moral de las mujeres alrededor de la decisión de abortar o no hacerlo. Las mujeres son entrevistadas en dos periodos

diferentes, en el primer trimestre de su embarazo, y al término del próximo año, no tanto sobre el aborto en sí mismo, sino sobre su forma de pensar ante situaciones de conflicto moral en la vida. Es decir, la preocupación investigativa se dirigió a la relación juicio-acción. De estudios como éste la investigadora concluye que las mujeres poseen 3 perspectivas morales, no contempladas por Kohlberg.

En la primera de estas perspectivas, ante una situación de conflicto moral, la prioridad es atender al yo para garantizar su supervivencia. Luego, aparece una fase intermedia de crítica sobre esta perspectiva, considerada ahora como egoísta, que da lugar a una segunda mirada, en la cual la relación del yo con los demás es vista desde el concepto de responsabilidad. Responsabilidad, en este caso del dilema embarazo-aborto, asumida desde un amor maternal dirigido a proteger al ser indefenso. Así, lo bueno se concibe como atención a los otros. Esta segunda perspectiva enfoca la atención hacia el otro en detrimento del cuidado del yo, generándose una cierta desigualdad entre los demás y el yo, cercana a una concepción de auto sacrificio femenino.

De este modo se avanza a la tercera perspectiva, que resuelve el anterior desequilibrio entre el cuidado del yo y el de los otros, a favor de una correspondencia equitativa, nucleada alrededor del cuidado como principio auto escogido del juicio moral. Principio considerado como universal en su rechazo a la explotación y el daño, y que permite interpretar algunas de las justificaciones de los niños y niñas.

Lo que se logra al final del desarrollo moral es el reconocimiento de que el yo y los demás son interdependientes, mutuamente responsables y dignos del cuidado y atención. Perspectiva desde la cual se podría considerar una relación con los reclamos de los niños y niñas que, por ejemplo, cuestionan a la familias que tienen muchos hijos sin pensar en las consecuencias para sus cuidados y que, no obstante, exigen trabajar a los padres para garantizar su bienestar antes que pensar en el aborto.

En síntesis, la ética del cuidado considera que la moral emerge de la experiencia de los vínculos y del apego. Por eso las mujeres de los estudios de esta investigadora se

describen a sí mismas en relación con otros, bien sea como madres, esposas, hijas o amantes. En consecuencia, sus juicios morales están caracterizados por normas de interdependencia con otros, esto es, una ética de responsabilidad y cuidado.

Por esto mismo la persona moral es aquella que auxilia a las demás, bondadosa, que asume cumplir con sus propios deberes y responsabilidades hacia los otros sin necesariamente llegar al sacrificio personal. Subyace aquí un sentido de vulnerabilidad siempre presente al momento de juzgar moralmente una acción. Con este enfoque se puede interpretar que no sólo los chicos y chicas acuden a un criterio moral del deber, sino también, a uno del cuidado. Si se admiten razones infantiles como aquellas de las justificaciones en las que se define como hombres y mujeres buenos a quienes no maltratan a los niños y niñas. Pueden recordarse aquí, además, los códigos: El Derecho a la Vida, Exigencia de Protección, El Cuidado de Sí Mismo y, Respeto y Defensa de la Intimidad.

De modo más preciso, esta interpretación, desde esta mirada, puede comprenderse cuando los chicos y chicas censuran la infidelidad o la adopción de niños por parte de los homosexuales, argumentando que estas prácticas hacen sufrir o pueden lastimar al otro(a) – y que la adopción es correcta si el niño adoptado es bien tratado –. Si se acude a observar este tipo de justificación desde los principios de responsabilidad y no violencia. Se interpreta así que los niños y niñas están invocando, ante todo y en sus palabras, una preocupación concreta por la benevolencia y el bienestar en las relaciones interpersonales.

Como se advierte al inicio de este apartado (codificación axial), no se afirma que sólo la ética del cuidado asuma estas preocupaciones morales por la vida, la dignidad, el bienestar o el respeto. Se destaca que cuando los niños y niñas argumentan a favor de estos valores, el énfasis argumentativo de sus justificaciones se hace comprensible desde los énfasis de criterios y principios de la ética del cuidado.

Por tales apreciaciones, se trata de hacer ver que estos juicios morales marchan asociados a sentimientos como los de empatía y compasión, que se construyen en las interacciones afectivas propias de vínculos como los familiares. Esta sensibilidad a las necesidades de los demás lleva a las personas a atender responsablemente las demandas de cuidado y protección. Cualidades éstas últimas que pese al interés de Gilligan por el juicio moral femenino, no adscribe exclusivamente a las mujeres, ni en oposición a la ética de la justicia. La investigadora juzga que se trata de un énfasis notorio en la mayoría de las mujeres y en algunos hombres, y que son éticas -la de cuidado y la justicia- complementarias puesto que:

“Mientras que una ética de la justicia procede de la premisa de igualdad –que todos deben ser tratados igualmente-, una ética del cuidado se apoya en la premisa de la no violencia: que no se debe dañar a nadie. En la representación de la madurez, ambas perspectivas convergen.” (p. 281)

Por estas consideraciones se pueda afirmar que algunas justificaciones morales de los niños y niñas, acerca la sexualidad, pueden interpretarse desde una orientación ética como la del cuidado. Es decir, que se puede comprender que estas justificaciones se organizan argumentalmente desde el criterio moral del cuidado de sí y del otro(a), de la protección de la salud y la vida; desde la preocupación por no ser lesionado ni lesionar a los demás. Desde este enfoque y criterio moral es que se cree que chicos y chicas han juzgado como correcta la defensa de la intimidad, la fidelidad y el cuidado de sí, y han rechazado el aborto, la promiscuidad o la infidelidad, al considerar que son prácticas que lastiman y ocasionan daño.

Perspectiva que también suscribe Noddings, citada por Mesa (2004), con su concepto de atención, al destacar el papel de los vínculos afectivos en el desarrollo moral de los niños y niñas, de la necesidad y capacidad del establecimiento de relaciones amorosas para la constitución del sujeto moral. La atención, para esta autora, hace referencia a una relación en la que se debe tener en cuenta la respuesta de la persona que es atendida, sus necesidades e intereses, tomar su consentimiento.

Para Noddings (2.002): *“En la teoría que defiende, la atención en tanto que orientación moral requiere receptividad, desplazamiento de las motivaciones (que la energía de la persona que atiende se canalice hacia los proyectos o las necesidades de la persona atendida) y realización completa en la persona atendida”* (P. 25). Perspectiva que su autora ve complementaria con la de la justicia.

3.2.3 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética del Reconocimiento.

Si desde las éticas de deber y del cuidado se pueden interpretar algunas de las justificaciones infantiles, no todas ellas son susceptibles de estas únicas miradas. En las justificaciones morales agrupadas en los códigos relativos al tema de las relaciones de género, llama la atención la argumentación contradictoria que puede dar lugar a pensar en la existencia de dos criterios opuestos.

El primero de ellos es un criterio moral basado en el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres, para los chicos y chicas de los dos casos. Complementariamente se destaca, además, el reconocimiento de algunos niños y niñas al respeto por las decisiones de los demás, así estas resulten poco comunes, como en los casos del homosexualismo - para los niños de la escuela, no los del colegio - y el de un hombre que opta por usar ropa femenina.

El segundo criterio moral es el del desconocimiento de la igualdad entre géneros y, adicionalmente, hacia los homosexuales. Si el primero de estos criterios puede interpretarse como de reconocimiento a la diferencia, el segundo puede asumirse como de menosprecio por ella.

Para la interpretación de estas justificaciones, básicamente, se considera la propuesta de Honneth (1992/1997), orientada a recuperar, según él mismo afirma, los trabajos inconclusos de Hegel acerca de la construcción filosófica de una comunidad moral desde la lucha por el reconocimiento, dirigida a configurar una teoría social de contenido normativo.

En este proyecto inconcluso Hegel considera, a diferencia de Kant, como tesis fundamental la dependencia de la formación del yo práctico del reconocimiento recíproco entre individuos, requisito para la construcción de identidad, autonomía y eticidad. Desde este enfoque se admiten tres formas históricas de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad, que Honneth ve respaldados empíricamente por los trabajos de George Herbert Mead, acerca del carácter intersubjetivo de la identidad del sujeto. Se trata de un ejemplo de complementariedad entre el trabajo del filósofo y el psicólogo, como el que se ha reconocido entre los trabajos de Kohlberg y Habermas. En especial, en la coincidencia de estos pensadores acerca del carácter social de la persona y la moralidad.

Para Mead (1.982), una teoría ética se construye sobre una base social que es, al mismo tiempo, la base de estructuración de las personas. Son las relaciones interpersonales las que constituyen al sujeto moral, por ello invierte la concepción kantiana del hombre al afirmar que este es racional porque es social y que la socialidad proporciona la universalidad de los juicios éticos. Se es pues moral porque se es social, las personas y la sociedad viven en una tensión dialéctica que les permite su mutua constitución.

La moralidad reside en este carácter social del hombre que le exige conciliar sus propios intereses con los de los demás: *“Creo que todos sentimos que es preciso estar dispuestos a reconocer los intereses de los demás, aunque se opongan a los nuestros, pero que la persona que hace tal cosa no se está sacrificando, sino convirtiéndose en una persona más amplia” (P.387)*. Con lo cual se propone como necesaria para la convivencia la adopción de una actitud que, sin sacrificar la individualidad, la trascienda hacia la universalidad mediante la aceptación de la toma de papeles de los otros, de la consideración del otro generalizado.

Con base en este tipo de planteamientos, Honneth sostiene que los tres modelos esenciales de la eticidad son tipos de reconocimiento mutuo que se expresan en la forma de los vínculos afectivos del amor, del reconocimiento jurídico y de la adhesión

solidaria. Modelos que Hegel había anticipado, de modo separado, en la familia, el estado y la sociedad civil.

Las relaciones amorosas deben ser entendidas de manera amplia, no únicamente en su acepción erótica. Estas relaciones cubren también las de la amistad y las de los vínculos primarios familiares, el amor se asume así “*como una relación de interacción, en cuya base yace un modelo específico de reconocimiento mutuo*”. (p. 118). La relación amorosa se concibe como el núcleo fuerte de toda eticidad, puesto que desde su condición de reciprocidad emocional emerge la autoconfianza individual, requisito de la participación autónoma en el acontecer de lo público.

En cuanto al reconocimiento jurídico, que le concede al sujeto la protección social de una vida digna, a diferencia del carácter emotivo del reconocimiento amoroso, se caracteriza por su aparición histórica y su componente cognitivo, orientado al entendimiento de las reglas sociales que en un entorno determinado distribuyen con legitimidad los derechos y deberes.

El reconocimiento jurídico se basa en la aceptación del otro como persona igual a las demás y sujeto de derechos, mientras que el reconocimiento social (como comunicación, solidaridad) se fundamenta en las diferencias de las personas. Desde esta propuesta, el reconocimiento de la igualdad y de las diferencias puede asociarse a las que algunos niños y niñas del estudio realizado admiten cuando aceptan la equidad de género en múltiples dimensiones de la vida social (política, deporte, trabajo, oficios domésticos, amor). Al tiempo que aceptan respetar el derecho de las personas a prácticas diferentes a las suyas.

Esta orientación ética toma distancia crítica de la moral Kantiana, señalando que más allá de la autonomía moral del hombre lo que interesa son sus condiciones de autorrealización en perspectiva de la vida buena, puesto que los principios morales dependen del acontecer histórico-social, esto es, de la eticidad. El defensor de la ética del reconocimiento advierte que su propuesta se ubica:

“Entre una teoría moral que retorna a Kant y las éticas comunitaristas: con la primera comparte el interés por posibles normas generales, que pueden concebirse como las condiciones de distintas posibilidades, pero con éstas, la orientación al objetivo de la autorrealización humana”. (p. 208).

Así, por eticidad se entenderá el conjunto de condiciones intersubjetivas necesarias para la autorrealización individual. Por estas razones, el autor citado, enfatiza en que la constitución del sujeto moral resulta de su interacción con los demás, en un proceso en el cual es decisivo el mutuo reconocimiento de cualidades y capacidades positivas. En este sentido se pueden interpretar las justificaciones morales infantiles en las cuales, aunque los niños y niñas se admiten con diferencias propias del género, se reconocen ante todo como iguales para interactuar.

De allí que, para el autor referenciado, el amor sea la base de la autoconfianza, el reconocimiento jurídico del auto respeto y la solidaridad de la autoestima. Se apunta de esta manera a una concepción ética que no sólo reclama condiciones intersubjetivas para la autorrealización humana, sino además, psíquicas, referidas a la ausencia de coacciones, temores o angustias.

Estas tres formas de reconocimiento constituyen entonces las condiciones que aseguran la libertad interior y exterior de los seres humanos, conducentes al reconocimiento de las personas, no sólo desde la perspectiva kantiana como autónomas e iguales, sino también como concretas, específicas y singulares. Aquí vale la pena comentar que los chicos y chicas participantes en este estudio, aluden en sus justificaciones a las mujeres y hombres, en general, pero con la constante referencia específica a lo que hacen o pueden hacer ellos y ellas mismos o sus padres, profesores y familiares.

La propuesta de esta ética esclarece que luchar por las tres formas de reconocimiento que hacen posible la autorrealización humana en condiciones de un proyecto social de eticidad democrática, constituye, al mismo tiempo, luchar contra las

formas de menosprecio que, desde un trato interpersonal de falsedad, ofensa y humillación, impiden la constitución de identidad individual y de la justicia social. El menosprecio es tomado como eliminación del reconocimiento, como pérdida de toda posibilidad de una vida digna tanto psíquica, como social y ética.

Con este enfoque podrían comprenderse las justificaciones de los códigos: Desconocimiento de la Igualdad de Género, La Culpabilidad en la Agresión Sexual, La Intolerancia Frente al Diferente y Justicia por Mano Propia. Menosprecio ante el cual se impone la necesidad histórica de una lucha por el reconocimiento.

En esta perspectiva puede ubicarse también el trabajo de Fraser (1997), acerca de la justicia social como redistribución, reconocimiento y participación. Para esta autora, las luchas sociales por la redistribución de los recursos y bienes materiales serán insuficientes si no se complementan con una lucha por el reconocimiento cultural de los grupos humanos minoritarios y marginados. No sólo desde lo económico, sino desde o por sus características de identidad racial, étnica, de género o preferencia sexo-erótica.

Reconocimiento que podría interpretarse como relacionado con los argumentos de los niños y niñas del estudio, al admitir que las mujeres y los hombres pueden hacer y participar de las mismas responsabilidades y desempeños sociales. Y que se debe respetar, además, la decisión de personas que opten por prácticas no comunes o atípicas, como la de los hombres que aman a otros hombres o que usan ropa femenina.

Fraser no ve en estas dos luchas, la de la redistribución y el reconocimiento, antagonismo y exclusión. Ve la necesidad de su complementariedad en perspectiva de una concepción más integral de la justicia social, que considere los nexos entre lo económico y lo cultural. Así, el género, la raza o la misma clase social, son vistos como bivalentes.

La autora, antes mencionada, cuestiona lo que considera en Honneth el reconocimiento entendido como un asunto de realización personal y de condiciones

intersubjetivas. Ella lo asume como un asunto de justicia social, amparada en la necesidad de reconocer como injusto negarles a algunas personas la condición de miembros plenos de derechos en la sociedad, desde los prejuicios y patrones de valoración que ellos mismos no han tenido la posibilidad de discutir o negociar, de modo equitativo.

Es decir que, para la pensadora citada, se defiende la competencia de las personas y grupos para definir por sí mismas qué es una vida buena y las formas de buscarla, con las limitaciones que impone una igual libertad para los demás. También se puede ver el reconocimiento dentro de una concepción de justicia que: *“puede ser aceptada por quienes tienen concepciones divergentes acerca del bien”*. (p. 20). Con lo cual el reconocimiento es pensado como una obligación moral en la actual pluralidad de valores. Como un juicio de carácter social y no psicológico.

En síntesis, una orientación ética del reconocimiento, pensada desde las condiciones intersubjetivas de Honneth (1992/1997), o desde la justicia social bivalente y la paridad en la participación, según Fraser (1997), tiene como núcleo común la aceptación de reconocer en los demás la obligación moral del respeto por sus diferencias e identidades.

Orientación ética que puede permitir una interpretación de justificaciones morales de los niños y niñas contenidas en los códigos: Reconocimiento de la Equidad de Género, Respeto a la Decisión del Otro(a) y El Respeto a la Diferencia. Por ejemplo, cuando los niños y niñas justifican que si una niña ha sido embarazada a la fuerza, y desea abortar, nadie debería impedirlo, ni siquiera sus padres, parecieran poner en juego la toma de papel del otro(a) concreto para defender su decisión. No defienden el aborto en general o en abstracto porque también advierten que si el embarazo es producto del amor mutuo, la chica debería tener el bebé. Hay aquí lugar a pensar, desde lo planteado, en un énfasis en el reconocimiento de la diferencia como criterio moral.

De manera similar puede interpretarse cuando se admite que, sin compartirlo para sí mismos, el homosexualismo o el que un hombre use ropa de mujer, es un derecho que no se puede objetar. O el caso de la defensa de la igualdad para hombres y mujeres de participar en oficios domésticos, el cuidado de los hijos, en tomar la iniciativa para un noviazgo, en labores de esfuerzo físico, en el deporte o en la política y el estudio.

Si, desde esta perspectiva, los anteriores tipos de justificaciones pueden tener un énfasis argumentativo en el reconocimiento de la diferencia, se asume entonces que las justificaciones encontradas en sentido contrario, como las que niegan la igualdad de género y rechazan el homosexualismo, lo poseen en el menosprecio de la diferencia, explicado atrás. Estas justificaciones representarían así las formas de humillación, ofensa y maltrato, que impiden a los diferentes su autorrealización humana. Que dificultan la construcción de una sociedad incluyente, tolerante y democrática.

Justificaciones morales que constituyen una señal de alerta acerca de la educación general de los niños y niñas, que no puede subestimarse al momento de pensar, en especial, en su educación moral y sexual.

3.2.4 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética del Placer.

Además de acudir a las perspectivas teóricas, antes explicadas, para interpretar las justificaciones morales de los niños y niñas, se ve necesario incorporar otra mirada, si se considera la argumentación infantil, más de los niños que de las niñas, descritas en los códigos relacionados con el tema de las relaciones sexuales. Allí existen razones y sentimientos referidos al disfrute erótico, al amor de pareja y al gusto o beneficio de satisfacciones tangibles, para enjuiciar la sexualidad. Así se argumenta que, si este tipo de satisfacciones o gustos acompaña dichas prácticas, estas son correctas.

De este modo fueron calificados el uso de la minifalda, hacer el amor, ser gay, ver videos pornográficos, besarse con dos mujeres o abortar, por haber sido violada la

mujer, para evitar un hijo no deseado y concebido con dolor. Tal como se consigna en los códigos: El Placer como Bien y La Corrección como Amor con Beneficios.

Se considera que estas justificaciones morales pueden comprenderse desde una orientación ética del placer, como la representada por Epicuro de Samos (342-270 A.C.), según la versión de Fernández (1999/2002), en la cual el placer (hedoné) se asume como el bien primario, inherente a la condición humana, que desde el nacimiento dispone al ser para él disfrute de lo placentero y el rechazo del dolor.

El placer se convierte así en principio y meta de la vida feliz, para la cual son necesarias otras cualidades subordinadas que eviten los excesos y posibiliten la medida. En el camino hacía una vida feliz el hombre debe luchar contra los cuatro temores básicos que generan malestar: los dioses, la muerte, el fracaso y el dolor. La consecución del bien será imposible si se suprimen los placeres del gusto, la vista y el sexo.

La concepción ética de Epicuro difiere del carácter social o comunitario del hombre, defendido por otros filósofos. Es una concepción, en este sentido, individualista. Al mismo tiempo el pensamiento ético de Epicuro es: *“una teoría en cierto modo optimista que concibe el placer como estado natural de los seres vivos y el dolor como algo que rompe la armonía del ser.”* (p. 272).

En resumen, el hedonismo de Epicuro puede ser visto como una ética que emparenta el bien con el placer individual y, en consecuencia, el placer se constituye en el principal bien, desde cual es posible y deseable una vida feliz, honesta y justa. Sin él, este tipo de vida sería imposible.

Es posible, con este enfoque, relacionar las justificaciones morales de los niños y niñas, antes referenciadas, si se admite que el juicio infantil al determinar la corrección de ciertas prácticas sexuales, se hace desde el gusto o placer individual que reportan. Desde una argumentación orientada a defender lo gratificante, a evitar el dolor. Tal

como cuando un niño, en este estudio, aprueba ir en busca de relaciones sexuales donde las prostitutas, si está solo y quiere.

La ética del placer tiene en la actualidad diferentes acepciones, como la de Aguirre (2004), quien desde una crítica al hedonismo clásico y al racionalismo ilustrado, aboga por una reivindicación del placer como una virtud humana propia de una moral del bienestar. Para este autor, la falacia legalista consiste en oponer el placer al deber, y así, la ética de la ley ve cómo un obstáculo para la consecución del bien al placer. Mientras que el hedonismo lo ve como principal bien, hipervalorándolo.

La concepción del placer como uno de los bienes (no el bien) del ser humano, necesario para el logro de una vida buena, la fundamenta el autor citado en una rigurosa revisión de la obra de Platón, de quien afirma posee una postura ambigua sobre el placer. Unas veces, lo condena y, otras, lo alaba; ofreciendo una taxonomía compleja de los placeres: buenos y malos, verdaderos y falsos, necesarios e innecesarios, del cuerpo y del alma.

De este modo, el investigador recupera la concepción platónica del placer como génesis, como movimiento de realización tendiente a la plenitud. El placer no es el bien pero es bueno para una vida auténtica e íntegra, porque toda génesis conduce a la plena realización. Además, el placer como el saber, son deleitosos, productores y reproductores –generativos- de armonía y felicidad, son buenos sin ser el bien, porque orientan y configuran al ser humano hacia su integralidad. Bien y placer no son excluyentes.

Una ética como la reseñada aquí, toma el placer como móvil vital del ser humano, y el ejercicio de la virtud como gozosa, en perspectiva de reconstitución armónica e integral de las múltiples cualidades del ser, es decir, de una moral del bienestar. Esta ética combate las falacias que oponen placer y saber, placer y deber:

“pero si pensamos al alma en unidad –eso sí, con diversas funciones, pero al fin y al cabo una, en su búsqueda de la armonía plena, entonces ese todo en armonía, bien ordenado, perfectamente mezclado (al decir de la vida mixta) y dispuesto, constituye la areté, la aportación y la base helénica (y, por lo tanto, occidental) para la moral del bienestar.” (p. 110).

En la misma perspectiva apunta una de las principales hipótesis hermenéuticas de Bossi (2008), al estudiar el placer en la obra de Platón. Esta autora señala que la vida mixta, esto es, aquella que combina sabiduría y placer, ofrece una mejor posibilidad de existencia, que una vida dedicada a uno de estos dos propósitos: *“Así como el placer no sería posible sin la conciencia de sí, tampoco lo sería el conocimiento desprovisto de placer” (p. 235).* Para esta investigadora, la división entre placer y conocimiento o saber es propia de los discursos, no de la vida cotidiana. En la vida real estas dimensiones se entretrejen pues es imposible concebir a alguien que no desee y posea, a la vez, algo de conocimiento y algo de placer.

Con una revisión crítica de los posibles excesos del hedonismo clásico, como la presentada atrás, es posible también comprender mejor a los niños y niñas – no rechazarlos - que justifican moralmente, desde el criterio del placer, ciertas prácticas relacionadas con la sexualidad, como aquellas según las cuales está bien tocarle las nalgas a una mujer o hacer el amor en un parque, si uno siente ganas. Es decir, que por esto no sean considerados como proclives a una vida moral desenfrenada o anclada en el ejercicio excesivo del placer, y, por tanto, sujetos de represión. Sino que puedan ser vistos como susceptibles de una educación que necesita incorporar el placer como componente valioso de una vida moral íntegra.

Es lo que, en este sentido, plantea Magliano (2006), al recuperar las concepciones aristotélicas que integran educación con placer para la formación del ciudadano libre, no del esclavo. Son tareas degradantes que un hombre libre no debe hacer, aquellas físicas que deforman el cuerpo, se hacen por un salario e impiden a la mente el ocio. Esto porque el ocio, según el autor citado antes, es para Aristóteles el principio de todas

las cosas. De manera tal que la educación debe orientarse al disfrute del ocio porque: *“En él parece estar contenido el placer. Y la importancia política de la educación: es el recurso con el que se “construye” una vida de ocio, lo que parece lo mismo, una vida en el placer”* (p. 120).

O como lo plantea también Hierro (2003), una ética del placer, en los tiempos actuales, incorpora el placer como ingrediente fundamental para dotar de sentido la vida. Pese a que esta autora reclama la ética del placer con una clara orientación feminista para el disfrute erótico de las mujeres, en el marco de sus proyectos de vida, esta ética atañe no sólo a ellas, sino a todos los seres humanos deseosos de vivir una vida digna y gratificante.

No lejos de allí Nussbaum (1994/2003), reivindica para la filosofía la función de médico de la vida humana, mediante una terapia del deseo que convoque a la actual filosofía moral a pensar en las preguntas acerca de cómo hay que vivir. Una filosofía moral pensada como algo más que un simple ejercicio académico, para asumir estas preguntas y respuestas como lo hicieron los filósofos helenísticos, como inquietudes trascendentales que nacen y se refieren a la vida cotidiana de los seres humanos.

Así que la filosofía moral contemporánea tiene que revisar algo que los clásicos ya habían asumido con profundidad, los nexos entre las emociones y las razones, el papel de las motivaciones y creencias inconscientes; las relaciones entre verdad y deseo, entre placer y bien. Emociones y razones que en forma espontánea afloran en las justificaciones de los niños y niñas y que no deberían escindirse o jerarquizarse durante su educación. Menos, intentar suprimir las emociones por asociarlas con lo indebido, con el mal, como tal vez una niña lo expresa, en este estudio, cuando advierte que querer hacer el amor, por experimentar, está mal, porque si se sabe que no se debe hacer, no se tiene que hacer.

Así que no sólo la filosofía moral tiene que revisar su compromiso con un conocimiento anclado en el mundo de la vida, sino todas las ciencias sociales y, muy

especialmente, disciplinas como la pedagogía y la psicología. Pues, como escribió Epicuro (citado por Nussbaum):

“vacío es el argumento de aquel filósofo que no permite curar ningún sufrimiento humano. Pues de la misma manera que de nada sirve un arte médica que no erradique la enfermedad de los cuerpos, tampoco hay utilidad ninguna en la filosofía si no erradica el sufrimiento del alma”. (p. 139).

3.2.5 Justificaciones Morales desde la Orientación Ética Comunicativa-Deliberativa.

Si se revisan las justificaciones morales de los códigos relacionados con el tema de las relaciones sexuales, se puede apreciar que un énfasis argumentativo de los niños y niñas, de los dos casos, para enjuiciar la sexualidad es el de exigir explicaciones, razones, diálogo, consentimiento mutuo. Eso significa que dichas justificaciones morales podrían interpretarse a partir de la consideración del principio máspreciado de la ética del discurso pues, según el propio Habermas (1987/1991): *“La ética del discurso podría reducirse a esta fórmula más concisa: (A) toda norma válida habría de poder encontrar el asentimiento de todos los afectados si estos participan en un discurso práctico.”* (p. 68).

También Cortina (2000/2003), considera que: *“Ciertamente la lógica del discurso práctico, que argumenta acerca de la corrección de las normas, constituye la clave de la ética discursiva”.* (p. 550).

Como se sabe, Habermas deriva críticamente su propuesta de una ética del discurso de la ética kantiana y por ello admite que también la suya, la del discurso, es una ética cognitivista, deontológica, formal y universalista. Sólo que con matices propios, empezando porque el referente central en Kant, la conciencia moral solitaria, pasa ahora a ser la comunidad de personas capaces del diálogo.

El imperativo categórico kantiano de la razón monológica es cambiado así por un procedimiento de argumentación práctica, orientado al logro de acuerdos mediante los mejores argumentos, entre quienes discuten la corrección de las normas que los atañen. De tal forma que la ética del discurso se afianza en un cognitivismo propio del lenguaje. Es una ética deontológica que reconoce como fenómeno esencial de la teoría moral el deber ser, pero que incorpora el tólos del lenguaje inherente a la razón comunicativa, el entendimiento. Se trata de un deber referido a las pretensiones de rectitud que defienden los enunciados prácticos relacionados con la normatividad vigente (García, 2000).

Del mismo modo, se trata de una ética universalista, para todos los afectados, que ampara su universalismo en el formalismo de la acción comunicativa, de las reglas de argumentación dialógica y mediante la pragmática universal del lenguaje que ha de definir las condiciones ideales del acuerdo entre los hablantes. Condiciones que, según Habermas (1983/1994), se refieren a la igualdad de oportunidades entre los hablantes para abrir y cerrar discursos; para hacer transparentes sus intenciones, deseos y sentimientos; para el uso del habla no coactiva; para tematizar y argumentar.

Condiciones ideales del habla que deben acompañarse de cuatro pretensiones de validez entre los hablantes:

- inteligibilidad en las emisiones, que posibiliten aclarar qué es lo que se quiere decir.
- Verdad del contenido proposicional para describir, narrar o explicar los hechos o situaciones de que se habla.
- Rectitud para reconocer las normas de acción, como lícito lo que se hace.
- Veracidad en las intenciones y actitudes de los hablantes.

Pretensiones de validez que posibilitan los acuerdos intersubjetivos entre los hablantes mediante el compartir del discurso y el intercambio de argumentos. En suma, se trata de una ética que considera al lenguaje como acción comunicativa, como acción

social orientada a coordinar los planes de acción mediante el habla hacia el entendimiento mutuo.

Postura esta que permite interpretar, en la espontaneidad y el lenguaje de los niños y niñas, intervenciones como aquellas en las cuales se defiende la adopción de niños por parte de los homosexuales, si el propio niño a adoptar es consultado y está de acuerdo. O aquellas que defienden las relaciones sexuales si antes hubo un conocimiento previo, a través del diálogo, para obtener un consentimiento mutuo, logrado con el compromiso de la verdad en las declaraciones de las intenciones amorosas de la pareja. Desde esta mirada se censura como incorrecto el comportamiento, generalmente del hombre, de mentir a la mujer para obtener un beneficio sexual, engañándola con falsas promesas para luego abandonarla.

Se considera así que, con base en la ética comunicativa, puede comprenderse el tipo de justificaciones morales de los códigos: Las Normas Deben Ser Argumentadas, La Corrección Como Conocimiento del Otro(a), La Corrección del Diálogo y El Consentimiento Mutuo Como Requisito.

Lo anterior si se acepta que, en estas justificaciones, los niños y niñas rechazan que las personas no sean sinceras, que oculten sus verdaderas intenciones, que no dialoguen lo suficiente para conocerse a fondo, antes de adquirir compromisos o compartir la intimidad sexual. Lo mismo censuran que un miembro de la pareja intente besar o tocar al otro(a), sin que esta acción haya sido convenida. Además, se podría interpretar allí que los niños y niñas, intuitivamente, estarían aproximándose al ejercicio de los dos niveles de la justificación moral para la ética deliberativa, el de la exposición y defensa argumentativa, y, el de la aspiración de lograr acuerdos desde la argumentación.

Con este enfoque y en igual sentido, se puede pensar que el carácter cognitivo de la ética el discurso se relaciona con la exigencia de los niños y niñas de explicaciones, recibirlas o darlas, para poder determinar la corrección o incorrección de las normas, de

la justificación moral. La necesidad de conocer y comprender para llegar a enjuiciar y concertar. Si se observa lo planteado desde la orientación ética deontológica y desde la orientación ética comunicativa, pueden hallarse algunos nexos significativos.

El propio Habermas (1983/1994), admite que la propuesta kohlberiana, como análisis psicológico empírico del desarrollo moral, es complementaria de la labor filosófica de la reconstrucción racional de las intuiciones morales. El filósofo alemán reconoce, inclusive citando a Kohlberg, que la complementariedad también se expresa en el enfoque estructuralista y formal del proceso del desarrollo moral, compatible con la tradición formalista de la ética normativa.

Más allá de lo complementario, se acepta además que, en esencia, se trata de una única teoría, en la cual hay que explicar racionalmente porque las personas avanzan moralmente de escalones inferiores a superiores, prefiriendo estos últimos, tal como se debe explicar filosóficamente porque las personas deben preferir etapas morales superiores.

Todo ello, por supuesto, es también bastante coincidente con el carácter cognitivo de las dos orientaciones. En las dos se deben dar razones en perspectiva de la justicia como vía cognitiva de la moral. Aquí se puede recordar la justificación de una niña, interpretada antes desde la ética deontológica como sugerente de un pensamiento moral autónomo, que exige de su madre explicaciones sobre la prohibición de tener novio, que le explique por qué se le prohíbe, como condición de aceptación de la determinación materna. Esta niña no acepta la medida a secas, quiere y necesita conocer los motivos y razones de la madre, pues la norma que la madre prescribe, la afecta. Una niña que con estas exigencias pareciera no querer ser tratada como sujeto pasivo de lo dictado por otro.

Como puede apreciarse, desde este conjunto de perspectivas éticas, las justificaciones morales de los niños y niñas exigen una mirada plural de la moralidad. Ellas no pueden comprenderse, al menos en asuntos de sexualidad, a partir de una única

postura teórica. Tal vez esta interpretación constituya un aporte crítico a quienes asumen lo contrario: que el desarrollo y el juicio moral son susceptibles de explicaciones consideradas completas o suficientes desde un sólo encuadre teórico que privilegia una dimensión humana o un criterio moral. No es pues comprensible una interpretación de las justificaciones morales desde criterios correspondientes a una única lógica, sino a lógicas diferentes, una veces complementarias y, otras, ambivalentes y contradictorias.

3.3 CODIFICACIÓN SELECTIVA

Hasta el momento se han respondido las preguntas de investigación relacionadas con la descripción y comparación de las justificaciones morales acerca de la sexualidad, en los dos casos y géneros, así como la relativa a su contraste con diferentes orientaciones éticas. Como en el punto anterior de este trabajo se evidencia la necesidad de abordar las justificaciones infantiles no desde un único criterio moral sino desde varios, se propone intentar una interpretación de lo que se ha encontrado, con base en la categoría selectiva aglutinadora y orientadora de la reflexión final, denominada **pluralismo moral**.

El pluralismo moral ha sido considerado por varios pensadores contemporáneos como una realidad de las sociedades occidentales liberales (Rawls, 1995; Habermas, 1996; Cortina, 2003; Hoyos, 2008), para designar con este concepto la multiplicidad de creencias y doctrinas morales, filosóficas y religiosas que, entre otras, existen en la vida cotidiana de las colectividades. Pluralismo que constituye una dificultad y un reto para la organización política de las sociedades que pretendan llegar a ser bien ordenadas, estables y justas, y que aspiran a tratar a sus ciudadanos con equidad, como seres libres e iguales, mientras respetan sus diversas concepciones del bien, del mundo y, por supuesto, de la sexualidad.

Distintas respuestas dan los autores citados a la pregunta de cómo organizar la convivencia social armónica, en medio del pluralismo moral, coincidiendo varios de ellos en el reconocimiento de la necesidad de adoptar principios como el de la tolerancia

y el respeto por la diferencia. También ganan aceptación procedimientos como el de la argumentación dialógica y pública. Y, también, la necesidad de un pacto contractual en el que el Estado garantice la justicia y la libertad de los ciudadanos, adoptando neutralidad frente a las diversas visiones omnicomprensivas de la vida y la sociedad.

La interpretación de este estudio, del pluralismo moral, se refiere primero, a la coexistencia de diferentes criterios morales usados por niños y niñas para enjuiciar la sexualidad. Criterios que pueden resultar afines, en unos casos y, en otros, contradictorios. Segundo, al aporte teórico ofrecido por autores como Cortina (2003), que invita a reflexionar acerca de los propósitos pedagógicos de este estudio. Es decir, a la necesidad de comprender la importancia de transitar, mediante la educación, del reconocimiento de la coexistencia del pluralismo moral, a la aceptación de una convivencia en él. Convivencia que requiere acoplar una ética de mínimos con una ética de máximos, exigida por las sociedades con democracia liberal, es decir, por la necesidad de integrar mínimos de justicia con máximos de felicidad o vida buena. Pluralismo moral, dice la autora antes citada, es:

“que en una sociedad hay distintas éticas de máximos que hacen distintas propuestas de vida feliz, y esas distintas éticas de máximos comparten unos mínimos de justicia que se concretan en valores y principios. En ese sentido, una sociedad pluralista no es una sociedad moralmente monista, ni es una sociedad moralmente politeísta”.

Esta concepción de pluralismo moral pretende superar la brecha entre la sociedad monista, donde todos sus miembros comparten un mismo código moral, y la politeísta, donde distintos miembros practican tan diferentes códigos, que se imposibilitan entre si para dialogar al respecto de lo moralmente considerado bueno y justo. La autora admite que si existen diversas prácticas, costumbres y criterios morales, en la vida cotidiana de las personas, también existen diferentes teorías éticas.

Así que, en este estudio, el pluralismo moral se reconoce con la doble acepción antes señalada. Esto es, el uso cotidiano por parte de los chicos y chicas de diversos criterios morales, susceptibles de ser interpretados desde diferentes orientaciones éticas y, al mismo tiempo, la perspectiva teórica que permite entender ese pluralismo moral en un contexto social que reclama una educación diferente de sus niños y niñas, para una convivencia más armónica desde la conciliación entre una ética de máximos y una ética de mínimos.

De acuerdo con Hierro (2003), el pluralismo moral remite a la posibilidad de aceptar que la evaluación de la conducta moral puede darse desde diferentes perspectivas, en el reconocimiento de la existencia de diversos ideales y estilos de vida. Perspectivas que no siempre son monolíticas en el juicio de personas diferentes, sino que pueden también coexistir en la subjetividad de una misma persona. Comprender variadas perspectivas morales no implica la obligación de asumirlas pero si constituye un requisito básico para intentar acuerdos sobre lo aparentemente irreconciliable.

Al respecto Hoyos (2008) afirma que, ante los interrogantes relacionados con las posibilidades de convivencia entre doctrinas omnicomprensivas profundamente opuestas, la respuesta parte del reconocimiento del hecho del pluralismo en todas las esferas de la vida, la filosófica, la moral, la religiosa, la cultural y la política, para buscarle soluciones posibles a asuntos que no se resuelven acudiendo a un sentido cognitivo de la verdad de teorías.

Este filósofo sugiere aquí la necesidad de pensar en una educación que, según sus palabras, desde el reconocimiento del pluralismo, invite a comprender la pretensión de universalidad y a la vez de relatividad de algunas concepciones de vida y de las diversas culturas a que se pertenece (valores máximos). Lo anterior como requisito de posibilidad para llegar a un consenso entrecruzado (moral de mínimos) que permita vivir en sociedad, realizando nuestros máximos y respetando a los demás, puntualiza el mencionado autor.

Ante la realidad del pluralismo moral de las sociedades actuales, que están interiorizando los niños y niñas participantes en este estudio, conviene pensar en que la sexualidad humana suele hacer parte importante de los ideales y proyectos de vida buena de la gente. No obstante, por la diversidad de criterios morales para juzgarla, ocasiona dificultades para la convivencia ciudadana. De allí la importancia de esta interpretación de las justificaciones morales infantiles y su intento de comprensión

Pluralismo que se hace necesario abordar como integrador de los anteriores planteamientos, en perspectiva de responder por el interrogante del significado contextual de las justificaciones morales. Respuesta pensada desde su relación directa con el contexto histórico y sociocultural de los niños y niñas participantes. Lo anterior, de conformidad con el planteamiento teórico de este estudio, en el cual se opta por una concepción de justificación moral como propia del mundo de la vida y susceptible de comprensión hermenéutica (Habermas, 1982).

Además, con base en las concepciones, ya presentadas, de entender las justificaciones morales como incorporadas en las formas de vida de los sujetos que las construyen colectivamente, en momentos y espacios histórico sociales específicos que configuran modos de pensar, sentir, valorar y actuar. Construcción colectiva que caracteriza una época determinada y la vida de quienes viven en ella. (Macintyre, 1991; Heller, 1985,1995; Castoriadis, 1983/2003; Belgich, 2006).

También, con el apoyo de los resultados de las investigaciones más recientes, en Colombia, sobre las justificaciones morales, aplicadas por Echavarría (2006), a desentrañar cómo conciben los niños y niñas de contextos diferentes lo bueno y justo, y, lo malo e injusto. Y aplicadas por Quintero (2006), a esclarecer en dos grupos diferentes de jóvenes, las concepciones de justicia. En estos dos estudios se concluye, entre otras, que los contextos culturales, los sistemas de creencias y las experiencias concretas de interacción social de los niños, niñas y jóvenes, resultan decisivos para dotar de significado estas justificaciones.

Del mismo modo, estos investigadores encuentran que no es posible leer las justificaciones morales desde una única perspectiva u orientación ética, señalando una ruta investigativa que, sin desconocer los aportes de las posturas éticas más tradicionales, invita a la búsqueda de nuevas miradas.

Por lo expuesto, y con base los aportes de autores como Castoriadis (1983; 2003), se procede a intentar elaborar una comprensión del significado del pluralismo moral planteado, en relación con el contexto socio cultural de los niños y niñas participantes en el estudio. Pluralismo moral que, justamente, por su relación con el entorno cultural será clasificado como compuesto por justificaciones morales dominantes o instituidas y por justificaciones morales emergentes o instituyentes, de la valoración o el enjuiciamiento sobre la sexualidad. Con el primer componente se designan las justificaciones vistas desde la orientación ética del deber o deontológica, las más frecuentes y voluminosas o fuertes (9 códigos), entre los niños y niñas. En el segundo componente del pluralismo se agrupan las justificaciones interpretadas desde las cuatro restantes orientaciones éticas, menos frecuentes y numerosas o débiles.

Con los calificativos de instituido o dominante y de instituyente o emergente se quiere destacar, respectivamente, la relación de mayor o menor correspondencia y presencia de estos tipos de justificación moral con el contexto sociocultural de los chicos y chicas, no que uno y otro sean completamente independientes. Es decir que, el primero, se asocia estrechamente con las tradiciones normativas, educativas y culturales de la sociedad mientras, el segundo, constituye novedad o ruptura frente a esas tradiciones.

No obstante, más que ver estas orientaciones éticas como propias de lo instituido o lo instituyente, puestas en compartimentos separados, de lo que se trata es de verlas como fuerzas dinámicas en tensiones de reciproca afectación, una no podría explicarse sin la otra. Que se marquen estos énfasis y relaciones entre ellos no puede verse como contradictorio sino, más bien, como complementario para la comprensión de las variaciones en las justificaciones morales contextualmente ubicadas. Tensiones que

involucran la vida misma y el juicio moral de los niños y niñas, tal como se cree se expresa en las justificaciones estudiadas aquí, y cuyo carácter ambivalente será analizado en la discusión de resultados de esta investigación.

Esto porque, según Castoriadis (1989/2003), hay que pensar la sociedad como haciéndose constantemente a sí misma:

“La sociedad, ya sea instituyente, ya sea como instituida, es intrínsecamente historia, es decir, auto alteración. La sociedad instituida no se opone a la sociedad instituyente como un producto muerto a una actividad que le ha dado existencia; sino que representa la fijeza/estabilidad relativa y transitoria de las formas/figuras instituidas en y por las cuales —y sólo en y por ellas- lo imaginario radical puede ser y darse existencia como histórico social”. (p. 331).

Con esta aclaración, y por razones de orden expositivo, se ofrece primero una interpretación de lo instituido y, luego, de lo instituyente, en este pluralismo moral infantil sobre la sexualidad.

3.3.1 Interpretación Contextual De Las Justificaciones Morales Dominantes o Instituidas.

Si se aprecia el conjunto de los 9 códigos que contienen las justificaciones morales que dan lugar a una interpretación desde la orientación ética deontológica, antes señalados, es posible admitir que, en esencia, lo común a los dos casos —escuela y colegio— y en ambos géneros, es el respeto unilateral infantil de las normas, mandatos y prohibiciones provenientes de una autoridad o un ser superior, como indicador o criterio moral del deber ser o de la corrección de las acciones. Justificaciones asociadas a concepciones sexuales consideradas tradicionales.

Múltiples abordajes interpretativos podrían hacerse para intentar una explicación comprensiva y plausible de este modo infantil de justificación moral. En

correspondencia con el referente teórico de este estudio, aquí se ha optado por la postura de aquellos académicos que conciben integralmente los modos de pensar, sentir y actuar como construcciones colectivas de carácter histórico-social que configuran los procesos de subjetivación de una época y de los sujetos que en ella viven.

Es decir, que los niños y niñas al justificar moralmente la sexualidad, ponen en juego la subjetividad de una época y contexto, en la cual integran razones, sentimientos y criterios (Heller, 1979/1985; 1995), lo que evidencia la presencia de la regulación social —que supera la regulación instintiva— y da lugar a la condición humana. Una condición inevitablemente histórica y moral.

Para Belgich (2006),

“la subjetividad, masculina y femenina, se corresponde, modela y transforma de acuerdo al contexto del periodo histórico. Esa referencia que denominamos época acotada en cierto momento socio-histórico, determina y condiciona los modos de pensar y sentir de las mujeres y los hombres contemporáneos a ese momento histórico social”. (p. 15).

Según este investigador, la subjetividad trasciende el psiquismo, ella se construye mediante múltiples cruces que la sociedad ejerce sobre los sujetos a través de sus discursos económicos, culturales, sexuales, pedagógicos, políticos y morales; entre otros.

Con base en lo expuesto, se puede elaborar la hipótesis, según la cual, las justificaciones morales de la orientación ética deontológica representan una concepción de los niños y niñas en minusvalía y riesgo de comportamientos desenfrenados, que ameritan la supervisión y el sometimiento, por parte de los adultos, en perspectiva de su control y adaptación normativa y social.

Tal vez por esto haya frecuentes justificaciones infantiles reconociendo la necesidad de que los padres autoricen un noviazgo o exigiendo primero tener las características de los adultos: mayoría de edad, responsabilidad con el estudio, madurez y experiencia, para hacerlo. Inclusive, puede recordarse la intervención de quien llega a considerar irresponsable al padre que autorice a un niño el noviazgo.

El autor, antes citado, asegura que esta concepción de la niñez es propia de la naciente modernidad y acompaña la educación de los chicos y chicas hasta la actualidad. Una educación orientada por las premisas de exigir a los niños y niñas a obedecer con gusto lo mandado por el adulto, dejar de hacer gustosos lo que se les prohíbe y que se regocijen con las normas que se les prescriben.

Conviene recordar aquí que, según Ariés (1973/1987), en la sociedades medievales la educación del niño, la transmisión de valores y conocimientos, no estaba controlada ni garantizada por la familia ni por ninguna institución formal. En aquel entonces, los niños eran separados muy temprano de sus padres –máximo a los siete años- para aprender lo necesario en compañía de los adultos, mientras les ayudaban a estos últimos en sus labores.

Ambiente aquel en el cual el niño no era tratado como tal, sino como un adulto, inclusive para compartir la vida sexual de los demás, sobre la que no existía el recato actual. Situación esta que cambió en las sociedades industriales con el surgimiento de la escuela y un sentimiento de conciencia de la infancia, dirigido a la particularización del niño:

“el primer sentimiento de la infancia –el mimoseo- apareció en el ámbito familiar, en el círculo de los niños. El segundo, por el contrario, procedía de una fuente exterior a la familia: de los eclesiásticos o de los legistas, escasos hasta el siglo XVIII, preocupados por fomentar costumbres civilizadas y razonables”. (p. 186).

Así, el niño, como ser indiferenciado del mundo adulto, empieza a ser caracterizado y separado de ese mundo para su educación especializada que apunta, básicamente, a su moralización de hondo contenido religioso. Moralización que reconocerá como indispensable un cierto tratamiento afectuoso del niño, en el círculo familiar, y una severa preparación escolarizada para el ejercicio de la razón y de las buenas costumbres.

El historiador, antes referenciado, advierte que aunque el niño fue investido de una inocencia angelical, se temía por su vida potencialmente licenciosa, de no ser sometido al rigor de una disciplina escolar estricta. Disciplina en la cual se observaban principios de conducta como el de no dejar los niños nunca completamente solos; vigilancia extrema, hasta en sus propias camas, y un uso del lenguaje decente, del cual se excluía el tuteo en el trato interpersonal. Todo ello para evitar, en especial, el riesgo de la concupiscencia infantil.

Con base en la propuesta de Martínez Boom (2006), la escuela estatal colombiana no surge directamente como un claro proyecto ilustrado al servicio de la naciente república, de la filosofía racionalista, de las ciencias, las artes, la ciudadanía y los derechos humanos. Nace como una respuesta, poco pensada, de control policivo para el alarmante incremento de la pobreza, en especial, para encerrar en un sitio, **el hospicio**, a todos aquellos niños y niñas que deambulaban por las calles de las principales ciudades, dedicados a la mendicidad y la delincuencia.

El hospicio es, según el autor referenciado, una respuesta policiva para un problema de orden público a la cual se agregan razones moralizantes dirigidas a corregir los comportamientos infantiles desviados, y se añaden razones pragmáticas en el sentido de convertir a estos niños y niñas en hombres y mujeres de utilidad social. (Recuérdese al respecto que muchos niños y niñas anteponen la responsabilidad con el estudio a las experiencias del amor).

De este modo, cuando los gobernantes se percatan de que el encierro, por sí mismo, no resuelve el problema, deciden preparar o instruir a los encerrados para aprovecharlos en el desempeño de labores y oficios varios. Este proceso de atacar un problema de orden público, mediante el encierro y la instrucción moralizante, requirió de una concepción nueva de la pobreza, vista hasta el momento como una condición virtuosa de santidad y motivo de caridad, para pasar a concebirla como un producto de la ignorancia, la pereza y la ociosidad.

El hospicio, como antecedente inmediato de la escuela pública, nace entonces más como un asunto de policía que como un asunto del saber pedagógico. Tiene un origen orientado a disciplinar los cuerpos y al control social y político de la población. Para Martínez Boom no es casual que los planes de estudio de las primeras escuelas, entre 1750 y 1820, hayan sido elaborados por los curas en las poblaciones donde se había originado la revuelta comunera, como Socorro y Girón, en Santander, y Lenguaque, en Boyacá.

De esta forma, más que un lugar para ilustrar, la naciente escuela surge como un lugar para encerrar, corregir y someter a unas criaturas concebidas como peligrosas, incapaces de gobernar sus emociones y de elegir por sí mismos el camino virtuoso del bien. Estas criaturas, los niños y niñas pobres, deben ser disciplinadas y adiestradas enérgicamente desde la más tierna edad, época en la cual son fácilmente impresionables, si se les somete a prácticas de intervención basadas en la repetición mecánica de ejercicios físicos y mentales y, por supuesto, al castigo. El hospicio, pues, deviene escuela.

Esta génesis histórica de la concepción de la niñez y de su educación no es ajena al acontecer de regiones como el departamento del Huila o de una ciudad como Neiva. La presencia de este tipo de concepciones puede establecerse mediante la labor crítica de los historiadores, que ya desde el comienzo del siglo XX, para no ir más lejos, han reconocido el peso de la iglesia católica en la educación moralizadora de los niños, niñas y sociedad en general. Al respecto, Acebedo (2005), señala la ofensiva de la iglesia

contra modos de pensar diferentes al suyo, tal como se plasmó en sus publicaciones, exigiendo a sus seguidores, por ejemplo, obedecer sus preceptos y rechazar los del liberalismo, considerados pecaminosos. El historiador cita una circular de monseñor Rojas, de 1901, que dice:

“podemos formular nuestra doctrina en el siguiente silogismo, que os encargaremos estudiéis y meditéis profundamente delante de Dios: toda persona que profesa o de cualquier modo favorece los errores reprobados por La Santa Sede peca, y este pecado, per se, es mortal; es así que el Partido Liberal colombiano profesa y practica todo los errores reprobados por La Santa Sede con el nombre del liberalismo; luego toda persona que favorece de cualquier modo a este partido peca per se mortalmente.” (p. 86).

En este sentido, la caracterización histórica que se hace de la educación de los huilenses como de moralización católica, se puede apoyar en el trabajo de Cedeño (1996), sobre la situación de la mujer en los albores del siglo XX.

Para las mujeres, esta educación se cifraba en el deber ser de madre y esposa dedicada al mantenimiento del hogar y los oficios religiosos, como un destino propio de un designio natural. En asuntos de sexualidad la mujer era considerada propiedad del esposo y, hasta el día del matrimonio, debería permanecer pura y casta. Una vez casada, dedicaría su vida sexual a la procreación, ya que el disfrute sexual con otros fines diferentes era considerado un comportamiento censurable de las mujeres malas.

La educación estaba, además, diferenciada por sexos. Los hombres eran preparados para la responsabilidad en el trabajo remunerado y el ejercicio de la autoridad. La mujer, para los oficios domésticos, la administración de hogar y la atención de los niños. De esta manera, la feminidad se asoció a una conducta de paciencia, recato, cariño, castidad, debilidad física y pasividad. La masculinidad se dotó de atributos como la seguridad de actuación, la proveeduría económica, fortaleza física, valentía y aventura.

Dadas estas explicaciones acerca de la historia del nacimiento de la infancia, su concepción adulta de minusvalía y necesidad de control y vigilancia. Así como de su educación católica moralizadora, especialmente dirigida a la negación o contención de la sexualidad, es plausible suponer que las justificaciones morales de los niños y niñas signifiquen la persistencia de dichas concepciones de niñez y de su educación, su reproducción en la subjetividad de los chicos y chicas.

Es posible que estas justificaciones morales signifiquen también un relativo éxito de la labor normativa de la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto. Relativo porque no son éstas las únicas justificaciones morales halladas en la investigación, existen otras, emergentes, que dan cuenta de diferentes concepciones de la niñez y de su educación, como se tratará de defender más adelante.

El éxito parcial de este tipo de justificaciones morales de orientación deontológica, podría verse expresado por el hecho de que los niños y niñas invoquen la corrección de la sexualidad desde el respeto por las normas, mandatos y prohibiciones de los adultos de sus entornos o de los preceptos religiosos; que es justamente lo que este tipo de educación busca. También puede ser reflejado en la concepción de los mismos niños y niñas como seres incapaces para el ejercicio de la sexualidad, por no tener determinada edad, experiencia o madurez, a excepción de que el adulto lo haya autorizado. –Ej. tener novio(a).-

De la misma manera podrían interpretarse justificaciones morales como las de aquellos niños que consideran a la mujer culpable, ante actos de agresión sexual del hombre, por usar ropa atrevida o “indebida”. O aquellas en las cuales un niño juzga que la mujer debe o tiene que aceptar las caricias del hombre que será su esposo.

Pues, como se ha explicado, en la educación sexista y discriminatoria en contra de la mujer, no son extrañas justificaciones morales como las planteadas aquí por niños y niñas que han visto a las mujeres como inferiores al hombre o incapaces de ejecutar

determinadas labores y deportes, por su supuesta debilidad, falta de conocimiento o de valor.

En el mismo sentido pueden ser comprendidas las justificaciones morales de quienes han visto en los gay y lesbianas una ofensa a la masculinidad y la femineidad o, como lo dijo un niño en el caso de los homosexuales, una ofensa al machismo, entendido por él como ser muy hombre, muy peleador.

Tampoco resulta extraño comprender, en este contexto, dos tipos de justificaciones relacionadas con la necesidad de aparentar en público lo que no se es en privado, y con la necesidad de llegar al uso de la fuerza y la violencia para cumplir y hacer cumplir las normas prescritas como correctas.

Finalmente, esta fuerza histórica y social de una cierta concepción de la niñez y de su correspondiente educación, arraigada en la subjetividad de niños y niñas, se considera presente en algunos mitos y leyendas de la región. Es el caso de la llorona, mujer soltera que, por haber abortado, fue condenada a vagar llorando por el mundo, en busca de su criatura perdida. Personaje e historia creados para atacar no sólo el aborto sino el concubinato, pecados estos mayores para la iglesia.

Dados los vínculos históricos de Colombia y América Latina con Europa, no puede ser mera coincidencia que estos rasgos culturales dominantes y presentes en las justificaciones morales de los niños y niñas de una ciudad colombiana como Neiva, en el año 2007, se encuentren casi de manera idéntica en la obra de un intelectual europeo, de 1886.

Se trata de Pedro Monlau (1868), quien dedica un libro a la higiene del matrimonio y de los casados, con la intención de dotar de reglas precisas a las parejas para la conservación de la salud, la paz conyugal y la educación familiar. Allí, el autor condena radicalmente prácticas como la masturbación, por ser un vicio funesto que

destruye los más robustos, aniquila la inteligencia y produce impotencia. (Debe recordarse aquí una opinión similar de un niño del colegio).

También este escritor clasifica las cualidades del hombre y la mujer de una manera que, por sus similitudes con lo expresado por los niños y niñas, bien vale la pena citar en extenso:

“En el hombre predominan el calor, la expansión y la fuerza. El sexo masculino es el destinado para dar la vida y el movimiento al nuevo ser. El varón engendra fuera de sí y la hembra dentro de sí.

El hombre es ardiente, altivo, robusto, velludo, osado, pródigo y dominador... su genio sublime e impetuoso le lanza a los altos y lo hace aspirar a la inmortalidad... el sexo masculino es el más completamente organizado, el más fuerte, el más elevado en sus facultades, predomina numéricamente en las especies superiores, así como el femenino en las inferiores.

... la mujer está dotada de una sensibilidad mayor; sus sentidos son más delicados y finos. Predominan en la mujer las facultades afectivas, así como en el hombre las intelectuales. La mujer, dice Cabanis, no es figura en el liceo, ni en el pórtico, en el gimnasio ni en el hipódromo. Por esto, dice otro observador, las mujeres no han creado religión alguna, ni compuesto ningún poema épico, ni hecho grandes descubrimientos. Su destino es fundar las delicias y el amor de la familia” (p. 188-189).

Para lograr mayor coherencia en lo expuesto conviene hacer notar que la ciudad de Neiva, como perteneciente a un país conquistado y colonizado por España, contaba entre sus nativos con prácticas culturales diferentes a las del conquistador, por ejemplo, la existencia de la unión libre entre las parejas, celebrada con rituales propios, que la iglesia calificó de concubinato.

Según Gutiérrez (1968/2000), los pueblos precolombinos fueron sometidos a un proceso de aculturación religiosa que desconoció sus cosmovisiones, en las cuales se

incluían concepciones diferentes en todos los órdenes, como el de la sexualidad. Para esta investigadora, la iglesia encuadró la institución familiar en las normas de la moral católica, estableciendo hasta el presente un control y ordenamiento de los incentivos sexuales reglamentados mediante el matrimonio.

En síntesis, primero en Europa y luego en sus colonias de América, de una concepción inexistente de la infancia, antes del siglo XVIII, se pasó a una de carácter tutelar acompañada de una educación estricta de moralización católica, en la cual la sexualidad infantil ha sido negada, mientras la de los adultos ha sido reprimida. Concepción que, sin ser actualmente única ni todopoderosa, persiste. Se considera por esto que los niños y niñas del estudio viven en un contexto social complejo y confuso en el cual coexisten tradiciones culturales como las impuestas por la iglesia católica a la familia, la niñez, la sexualidad y la educación, con discursos y prácticas novedosas en torno a esos mismos temas.

Contexto desde el cual podría comprenderse la existencia del pluralismo presente en las justificaciones morales de los niños y niñas; unas veces representando el peso de las tradiciones y, otras, la irrupción de lo emergente o instituyente.

3.3.2 Interpretación Contextual De Las Justificaciones Morales Emergentes o Instituyentes.

Junto a las justificaciones morales instituidas, interpretadas así desde la perspectiva deontológica y las tradiciones relativas a las concepciones de niñez y sexualidad, los niños y niñas también han expresado otros tipos de justificaciones, consideradas instituyentes desde orientaciones éticas como la comunicativa, del cuidado, del placer y del reconocimiento. Se cree que ellas pueden interpretarse como una representación incipiente de las concepciones morales infantiles sobre la sexualidad, asociadas al proceso de cambio histórico social en los discursos y prácticas más recientes sobre la niñez, la sexualidad misma y la educación. Proceso vinculado con las correspondientes transformaciones actuales en las estructuras y dinámicas familiares.

A finales del siglo XX los niños y niñas empiezan a dejar de ser considerados menores incapaces de autonomía o menores infractores objeto de dispositivos punitivos, para ser concebidos como sujetos de derechos. En América Latina este tránsito histórico pudo haber comenzado con el tratamiento jurídico diferenciado que la ley argentina Argote (García, 1998), introdujo en 1919 y que luego se extendió a otros países.

No obstante, la preocupación inicial de estas leyes reside en resolver el problema de la infancia abandonada y delincencial, dando lugar al derecho de menores y a la figura protagónica del juez respectivo. Derecho y juez de carácter punitivos que muchas veces violaban los derechos de los niños que decían defender.

En esta concepción del derecho de menores el problema de la delincuencia juvenil fue psicologizado y descontextualizado, para hacerlo recaer en la voluntad o el capricho de los jóvenes. No en sus condiciones de abandono familiar y de privación de las condiciones educativas, laborales, sociales y políticas, consideradas básicas para su adecuado desarrollo.

Aun se acompaña esta concepción del derecho con la mirada tradicional de los niños y jóvenes como seres necesitados de la tutela adulta y como seres potencialmente dispuestos a la maldad y, por lo tanto, requeridos de tratamientos represivos para su adaptación social. Concepción jurídica que se generalizó con el nombre de la situación irregular, a través de la cual se legitima la existencia de dos clases de niños y jóvenes. Por un lado, los “normales” propiamente dichos y, por otro, los abandonados o delincuentes.

Sin desconocer hitos como la declaración de Ginebra sobre los derechos de los niños, en 1924, se afirma aquí que sólo hasta la aparición de La Convención de los Derechos del Niño, aprobada por la asamblea de las Naciones Unidas en 1989, ratificada por 192 países, se empieza a considerar de manera diferente a los niños y niñas, es decir, como sujetos plenos de derechos.

Esta afirmación se apoya en los cambios constitucionales realizados en varios países Latino Americanos, acompañados de la obligación moral y jurídica de los países firmantes de La Convención, para cumplir con los acuerdos y programas a favor de la niñez. En Colombia, la constitución de 1991 incorpora este discurso y, en concordancia, la ley general de educación, ley 115 de 1994, reitera que el sistema educativo colombiano tiene como uno de sus ejes centrales el propósito de formar para la ciudadanía, la moralidad y la sexualidad. Para lograrlo, se persiguen fines como:

“La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad... Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la practica del respeto a los derechos humanos... Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de si mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual, dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable”
(p. 88-89)

Al mismo tiempo, ante la preocupación internacional por problemas como los de salud sexual y reproductiva de los jóvenes y el embarazo temprano, en julio de 1993, el Ministerio de Educación Nacional expide la resolución número 03353, que reglamenta la obligatoriedad de los proyectos pedagógicos de educación sexual. Con la resolución se inicia la capacitación de los maestros en esta temática, tendiente a la elaboración e implementación de este tipo de proyectos.

En 1997 se publican los resultados de la realización de un estado del arte de dichos proyectos, que permite detectar situaciones como las siguientes: la institucionalización del proyecto de educación sexual es alta, de 332 escuelas evaluadas, el 92% ha desarrollado actividades de educación sexual con la comunidad educativa. El 77% de estas escuelas posee proyecto y equipo capacitado de trabajo.

Los temas más importantes, tratados por los proyectos, se refieren al cuidado del cuerpo, las enfermedades de transmisión sexual, la anticoncepción, el embarazo, la aceptación de sí mismo y de los demás, las relaciones sexuales, la menstruación y la eyaculación; así como algunos relativos a la amistad y la cooperación con los oficios domésticos.

No obstante, en las dos instituciones en las cuales se realiza el estudio de las justificaciones morales, no existe equipo especializado encargado del proyecto. En la institución educativa pública se responsabiliza a una docente de organizar, esporádicamente, unas conferencias o talleres para algunos cursos. En la privada no existe proyecto ni responsable específico. Tampoco existe en las dos instituciones una reflexión conceptual sobre la sexualidad humana ni sobre la educación sexual.

Lo anterior no significa que el contexto histórico social, discursivo y normativo que se está presentando aquí sea completamente ajeno a los niños y niñas participantes en este estudio. Pues, por ejemplo, a pesar de que los chicos y chicas no reciben en sus instituciones educativas un programa formal de educación sexual, ellos y ellas han acudido en sus intervenciones al uso de términos técnicos tales como: anticonceptivos, sida, sexo seguro, condón, prostitución, pene, vagina, semen, óvulos y relaciones sexuales, propios de las campañas e información que no circulan únicamente por la escuela. Al respecto también se pueden ver los dibujos infantiles sobre lo que entienden los participantes en el estudio por sexualidad.

Además, lo que aquí interesa destacar es que la sexualidad empieza a perder la connotación pecaminosa de la moral cristiana, a convertirse en tema de debate público objeto de la educación y derecho de los ciudadanos, que incluye la educación de los niños y niñas. Razón por la cual se entiende que la iglesia católica colombiana haya manifestado constantemente su desacuerdo y ataque frontal a esta iniciativa. Tal como se puede constatar en la declaración de La Conferencia Episcopal Colombiana, de 2005, sobre el proyecto oficial educación sexual, en la cual se rechazan las identidades sexuales diferentes a la del hombre y la mujer, el sexo sin amor estable, las relaciones

sexuales prematrimoniales, los métodos de anticoncepción y, en últimas, la ausencia de preceptos religiosos en este proyecto:

“Los Obispos de Colombia queremos acompañar el desafío que significa la educación en el amor humano y la sexualidad ya que el desarrollo armónico de la persona humana revela progresivamente en el hombre la imagen de hijo de Dios. "Dios creó al hombre a imagen suya... hombre y mujer los creó" (Gn. 1, 27). Al crear al ser humano hombre y mujer, Dios confiere la dignidad personal de manera idéntica a uno y a otra. A cada uno, hombre y mujer, corresponde reconocer y aceptar su identidad sexual. Ciertos textos escolares sobre la sexualidad, por su carácter naturalista, resultan nocivos al niño y al adolescente. Aún más nocivo es el material gráfico y audiovisual, cuando presenta crudamente realidades sexuales para las que el alumno no está preparado y así le proporciona impresiones traumáticas o suscita en él malsanas curiosidades que lo inducen al mal. Es preocupante que el Proyecto de Educación Sexual intencionalmente haya prescindido del valor religioso que para el creyente está unido a sus convicciones morales”.

Desde el punto de vista de este conjunto de cambios conceptuales y normativos sobre la niñez se aprueba en Colombia, con un mayor énfasis y especificidad, la ley 1098 de 2006 o código de la infancia y la adolescencia, que incorpora disposiciones constitucionales e internacionales inscritas en la concepción de la protección integral de los niños, niñas y jóvenes, reconocidos como sujetos de derechos. En esta ley, la infancia y la juventud cuentan con el beneficio del interés superior como un imperativo que obliga a todas las personas a garantizar el cumplimiento de todos los derechos humanos universales.

Del mismo modo, se define a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de prevalencia en derechos en disputa frente a los adultos. También se establece que la garantía de los derechos de la niñez y la juventud descansa en la corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad. El código de la infancia admite, además, tener en

cuenta una perspectiva de género en la aplicación de sus disposiciones tendiente a al equidad en las relaciones interpersonales. Es posible que por esto los niños y niñas aludan con cierta frecuencia a las palabras “tener derecho”, para justificar prácticas recreativas, el homosexualismo o vestirse de modo poco común.

Si bien es cierto que lo consagrado legalmente en el código de la infancia constituye un avance significativo en la concepción de los niños y niñas, frente a las concepciones tradicionales propias de la doctrina de la situación irregular, también lo es que la realidad de su aplicación práctica dista todavía mucho de ser una verdadera conquista. Según El Observatorio Sobre La Infancia, de La Universidad Nacional de Colombia (2006), el Estado colombiano se presenta como víctima y no como responsable, carente de recursos para resolver los grandes problemas económicos, sociales y políticos que afectan a la niñez y la juventud.

La crítica de los académicos de La Universidad Nacional establece que el interés superior del niño y la niña, así como su prevalencia de derechos, siguen siendo tan sólo discursivos. Se critica la carencia de una política de Estado y el incumplimiento puntual en derechos infantiles específicos como una realidad opuesta a lo contemplado en la ley. Se señala, por ejemplo, que en el quinquenio 1995-2000, hubo ciento cincuenta mil niños y niñas recién nacidos, no registrados en el primer año de vida. Que el respeto por la diversidad étnica y cultural de las minorías se violenta por la inexistencia en sus comunidades de servicios públicos básicos, en medio del conflicto armado y de la extrema pobreza.

En esta misma crítica se señalan otros casos de incumplimiento del código de infancia, como la reducción del derecho de los niños y niñas a la expresión y la participación, únicamente a la formalidad del gobierno escolar. El derecho a la vida, vulnerado a diario por la muerte de chicos y chicas por enfermedades evitables, como las relacionadas con la carencia de agua potable y la desnutrición. Por acciones bélicas directas o por las minas antipersonales:

“En Colombia, según estimativos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, entre 7.000 y 15.000 menores de edad están integrados a los grupos armados ilegales. Human Right Watch, por su parte, precisó en su informe sobre Derechos Humanos en Colombia (2003), que son 11.000 niños y niñas los que se encuentran vinculados a estos grupos, La Coalición para Acabar con el Uso de Niños Soldados, en su informe Global 2004, calcula unos 14.000 niños y niñas reclutados por paramilitares y grupos armados de oposición en el país.

A este número hay que sumar los menores de 18 años vinculados a las milicias urbanas, que en la sola ciudad de Medellín se calcula son de 7.000 a 10.000 y que en todo el país podrían sumar más de 40.000” (p. 33).

A lo anterior se puede agregar que en el más reciente informe del desarrollo humano para Bogotá (2008), se denuncia que sólo el 11% de los bachilleres capitalinos puede acceder a la educación superior y que, según La Contraloría General de la República, De los quince millones de niños en edad escolar, tres millones no asisten a la escuela y 2.5 millones trabaja en condiciones de riesgo.

Sin embargo, El Plan Decenal de Educación (PNED) 2006-2016, ratifica que:

“La educación en su función social, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local, regional, nacional e internacional, debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos. El sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran.” (p. 5)

Entre los componentes estructurales del PNED merece destacar el de trabajar por una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, para lo cual se fijan metas como diseñar políticas públicas basadas en: *“Enfoque de derechos y deberes. Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.”* (p. 60 y 65)

Con base en estos planteamientos es posible pensar que niños y niñas, como los participantes en esta investigación, se están educando en una sociedad y unas instituciones familiares y escolares que empiezan a ser permeables por este discurso de la formación como sujetos de derechos, entre ellos el derecho a su educación sexual, y en el ejercicio de una ciudadanía participativa para la democratización de la sociedad.

Se trata de un cambio incipiente pues la sociedad, en su conjunto, sigue siendo en estos temas bastante tradicional, como pueden atestiguarlo las justificaciones morales de los chicos y chicas que discriminan a la mujer, que admiten el uso de la fuerza para hacer respetar las normas, que reprueban tener hijos sin el matrimonio o que no aprueban el homosexualismo.

Que el discurso diste todavía mucho de la realidad de las prácticas de enseñanza y de crianza no significa que esté por completo ausente de los escenarios escolares y familiares. Tampoco significa que los niños y niñas no perciban en estos escenarios y en los medios masivos de información mensajes alusivos a su formación como sujetos de derechos, la ciudadanía participativa, el respeto por la diferencia, la necesidad del dialogo para la concertación y la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Tal como se evidencia en las intervenciones de los chicos y chicas que, en este trabajo, reconocen como correcta la igualdad de género y el derecho de los homosexuales a su preferencia sexo erótica. También la necesidad del dialogo y el consentimiento del otro(a) para entablar relaciones amorosas, el respeto por la decisión de abortar de quien ha sido abusado o el rechazo al aborto en defensa de la vida del nuevo ser.

Además, en algunas oportunidades no se trata únicamente de mensajes discursivos, de hecho los niños y niñas viven experiencias, en sus hogares o en sus instituciones escolares, con sus padres y profesores, en las cuales se practican situaciones como una acción de tutela por un medicamento o tratamiento negado, una demanda por alimentos, la elección del personero estudiantil o la clase de educación sexual en la que se habla de equidad de género o de las relaciones homosexuales.

Es decir, para los niños y niñas de hoy no hay un solo tipo de mensaje y un solo tipo de prácticas escolares y familiares, sobre su condición y educación moral y sexual, las tradicionales o instituidas. También empiezan a percibir y experimentar nuevas maneras de ser concebidos y tratados por los adultos de sus entornos, percepciones y vivencias que comienzan a ser instituyentes de, en este caso, justificaciones morales de orientaciones éticas diferentes a la deontológica, como la comunicativa, la del cuidado y la del reconocimiento. Vale la pena aquí recordar códigos como: El Cuidado de Sí Mismo, La Corrección el Diálogo, El respeto a La Diferencia o El Consentimiento Mutuo Como Requisito.

Por ejemplo, en los lineamientos curriculares oficiales para la educación ética y moral de los niños, niñas y jóvenes colombianos (1998), se hacen explícitos llamados a considerar la educación en esta área como una praxis cotidiana de no dogmatismo, tolerancia, cuidado y respeto por el otro(a), y democracia participativa. Llamados dirigidos a conciliar las aspiraciones de la ética de la justicia con la de auto realización personal:

“Para definir con mayor precisión una postura, diríamos que en las sociedades contemporáneas, en donde existe una gran pluralidad de valores y una tendencia hacia el individualismo hedonista, producido por la invasión de la razón instrumental en todos los campos de la vida, es necesario cimentar la vida colectiva en unos ordenamientos mínimos, que hagan posible el desarrollo de los proyectos individuales” (p. 35)

En síntesis, el contexto social actual de pluralismo moral y sexual, de los niños y niñas de este estudio, ha empezado a mezclar, junto a las concepciones y prácticas tradicionales sobre la niñez, la sexualidad y la educación, elementos teóricos y prácticas educativas emergentes, formales e informales, alusivas a una concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos y ciudadanos participativos de la vida democrática. Elementos que promueven la formación de la niñez mediante el reconocimiento de su sexualidad y formas de interacción que admiten la importancia del dialogo, el buen trato, el respeto por la diferencia, la justicia y la auto realización personal, entre otros.

Contexto social que se torna complejo, contradictorio y heterogéneo, tal como lo reflejan las justificaciones morales estudiadas y las correspondientes transformaciones de la estructura y dinámica de la familia. Según el estudio regional más reciente, de Oviedo, Vanegas y Jaime (2007), en el Huila:

“Las representaciones sociales encontradas muestran la multiplicidad de discursos que coexisten sobre la familia pensada como institución, en donde se evidencia una superposición de concepciones culturales y practicas que incluyen referentes del patriarcalismo, la modernidad y los discursos contemporáneos postmodernos, que no le permiten a la familia saber y definir de manera clara que es lo que quiere ser” (p. 117).

Si se reconoce la familia como un espacio de socialización muy importante para el desarrollo moral de niños y niñas, debe reconocerse entonces que este espacio se ha convertido en diverso y múltiple. No sólo porque la familia heterosexual se ha reconfigurado desbordando la nuclear, sino porque también ha ido ganando espacio social la idea de la familia homosexual, desnaturalizando las concepciones tradicionales de esta institución. Así lo plantea Habichayn, (2007):

“En este momento encontramos un gran abanico de conformaciones familiares además de la tradicional familia nuclear: familias uniparentales, familias desmembradas, familia aglutinadas (llamadas ensambladas), familias en las

cuales los abuelos han reemplazado por alguna circunstancia a padre y madre, familias de madres solteras, etc. Entre todas estas conformaciones familiares hallamos también las familias constituidas por dos personas del mismo sexo, ya sean dos varones gay o dos mujeres lesbianas. Y ya va siendo el momento de comenzar a pensar en otras posibles uniones de personas; todas las expresiones trans (transexuales, transgénero, travestís), y las personas intersexo o intergénero estarán demandando en breve un espacio en la consideración de sus derechos a conformar parejas afectivas y a criar niños o niñas”. (p. 53)

Desde la intención de esta investigación de interpretar las justificaciones morales en directa relación con el ambivalente contexto de los niños y niñas participantes, y como propias de la tensión entre lo instituido e instituyente, puede comprenderse la diferencia de criterios infantiles para juzgar asuntos como el homosexualismo. Pues, aunque los niños y niñas participantes en este estudio pertenecen a familias heterosexuales nucleares, recompuestas y mono parentales, con y sin matrimonio, no son por esto indiferentes al conocimiento de manifestaciones públicas como las relacionadas con la convivencia o el matrimonio homosexual y la posibilidad de adopción de niños por parte de estas personas.

Así los chicos y chicas no tengan proyecto escolar de educación sexual, ni familias homosexuales, en Neiva, por ejemplo, se celebra hace unos años el reinado del San Pedro gay, con desfile de candidatas en carrozas por las principales calles de la ciudad. Los participantes en el estudio ven, además, este tipo de prácticas no sólo en televisión (telenovelas preferencialmente), sino en canales privados de pornografía y en internet.

Pueden comprenderse entonces algunas justificaciones al respecto, según las cuales, se censura y aprueba el homosexualismo como tal, y se aprueba y desaprueba que los homosexuales adopten niños. Cuando se rechaza esta última opción aparece el prejuicio tradicional instituido de creer que todo homosexual es un abusador. Pero, cuando se acepta la adopción, emergen razones instituyentes como aquellas de reconocer

que personas con diferente orientación sexual pueden tratar bien a los niños y que los propios niños deben ser consultados acerca de esta decisión. ¿Cómo no pensar entonces en las implicaciones que para el desarrollo del juicio moral de los niños y niñas tienen estos cambios socioculturales, en especial, en lo relacionado con sus justificaciones morales acerca de la sexualidad?

Aquí no se desconoce, como ya se ha dicho, que estos elementos teóricos y prácticas educativas y familiares, en tanto emergentes, sean todavía débiles, poco claras y más discursivas que reales. Pero se admite, a pesar de todo, que empiezan a ser instituyentes de nuevas maneras de interacción social y, en especial para este estudio, de justificación moral de la sexualidad. En esta perspectiva emergente, en octubre de 2008, El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha dado a conocer el nuevo Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, que impactará de algún modo el juicio moral de los chicos y chicas.

En este programa se plantea educar para la sexualidad desde un enfoque de derechos que reconoce como importante, entre otros, el componente de la orientación sexual concebido como atracción socio afectiva y sexo erótica, tanto heterosexual como homosexual y bisexual. Aparece aquí mucho más explícito que en otros textos oficiales, el reconocimiento de la función erótica de la sexualidad en la educación de los niños y niñas.

Para la comprensión del tipo de justificaciones morales instituyentes que se viene presentando no se puede desestimar en este contexto social de pluralismo el papel de los medios masivos de información, como la radio y la televisión, bien sea a través de campañas directamente diseñadas para promocionar, por ejemplo, los derechos de los niños y niñas, el ejercicio de una sexualidad responsable o la participación política de los jóvenes. Bien sea mediante la observación y mediación interpretativa que los niños y niñas hacen de las noticias que comprometen asuntos relacionados con su educación, sus derechos o la sexualidad. Y también, en este mismo sentido, del mensaje velado o

explícito de los comerciales y programas como las telenovelas, invocadas varias veces por los chicos y chicas en este estudio.

Tampoco se puede subvalorar en este propósito comprensivo el uso que ya hacen los niños y niñas de las nuevas tecnologías, como el celular y la internet. De las justificaciones morales consideradas aquí como emergentes, las interpretadas como de carácter hedonista son las que menos parecen tener una clara explicación mediante el conjunto de cambios conceptuales y normativos sobre la niñez y sus incipientes prácticas educativas. Esto porque allí aún no es explícito el reconocimiento del placer como un bien para la formación ciudadana de los chicos y chicas. En este sentido, se exceptúa el reciente programa de educación sexual, mencionado unas líneas atrás.

Una consideración del placer como criterio moral del bien por parte de los niños, más que por las niñas, podría comprenderse mediante la interacción de los escolares con medios y mensajes como los ya señalados. Debe recordarse al respecto que los chicos fueron claros en admitir que acceden a películas y videos pornográficos vía internet, celular, televisión por cable y revistas. Lo cual no hace más que ratificar la pluralidad de ofertas educativas que tienen a su disposición, junto a la de la familia y la escuela formal.

Al reconocer la importancia actual de este tipo de medios no se afirma que exista una causalidad directa y unilateral, entre la influencia de los medios y las justificaciones de los niños y niñas. Se comparte que estos últimos pueden poner en juego su capacidad reflexiva para reconfigurar subjetivamente lo que ven y escuchan, juego en el cual es posible tomar distancia de los programas y mensajes mencionados. No obstante, la ausencia de un acompañamiento dialógico con personas que contribuyan a motivar estas reflexiones, puede también constituir un factor adverso para el desarrollo de esta mirada orientada a cuestionar los mensajes antes referidos.

Otro punto crítico aquí es que los niños y niñas sólo encuentren estos espacios de educación sexual relacionada con el placer en ofertas propias del comercio sexual

perverso, sin posibilidad de un análisis sobre su eticidad. Podrían así terminar asociando el placer con lo delictivo, lo indebido y clandestino, no con una condición enriquecedora de la existencia humana. Es lo que se puede percibir en intervenciones como aquella donde un niño afirma que si uno no tiene pareja y quiere tener relaciones sexuales, pues va y paga una prostituta.

CAPÍTULO CUATRO: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

De conformidad con los interrogantes y objetivos de esta investigación, las justificaciones morales de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, han sido descritas, comparadas por caso (género e institución educativa) e interpretadas desde su posible relación con algunas orientaciones éticas. Todo ello en directa conexión con el pluralismo moral del contexto histórico social de los participantes. La insistencia en lo social se debe al convencimiento del carácter constructivo de lo moral, y de todo el conocimiento humano, definido desde el comienzo de este estudio.

Justificaciones morales son asumidas, en un primer orden, como el conjunto de razones, sentimientos y criterios contenidos en los juicios de los chicos y chicas, y empleados por ellos y ellas para calificar como buena, mala; correcta, incorrecta; justa o injusta una determinada situación o tema de la sexualidad. En un segundo orden, las justificaciones morales se entienden, con base en Habermas (2002), como la capacidad humana de ejercitar la razón pública para justificar moralmente las acciones propias o ajenas, lo cual constituye una reflexión que compromete la pregunta por la validez de las normas que regulan lo que los ciudadanos hacen o dejan de hacer, afectando su interacción social. Con esta concepción este autor admite la importancia intersubjetiva de los sentimientos morales, como señales de alerta para evaluar el posible daño en las interacciones humanas y en las normas que regulan esa interacción social.

De modo complementario, la metodología seleccionada ha permitido estudiar las justificaciones morales como referidas a dos grupos específicos de niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública o escuela, y a una institución educativa privada o colegio. Instituciones de condiciones socioeconómicas diferentes y situadas en una ciudad colombiana, Neiva. Así, las justificaciones han sido comparadas por género e institución, en una pretensión de particularizar los hallazgos del estudio, no de generalizarlos.

Se procede ahora a destacar las interpretaciones más significativas en este trabajo en relación con su proximidad y distancia de las posturas teóricas tomadas en este estudio como referenciales.

4.1 EL PLURALISMO MORAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL JUEGO DE LO INSTITUIDO INSTITUYENTE

Que los niños y niñas de las dos instituciones participantes en esta investigación hayan acudido a la misma variedad de criterios morales, compatibles unas veces e incompatibles otras, puede ser interpretado como una manera plausible de responder al juego de los procesos institucionales que viven en sus entornos familiares y escolares. Procesos que coexisten en la sociedad y afectan la constitución subjetiva de los chicos y chicas al enfrentarse a las tensiones propias de lo instituido y lo instituyente (Berriain, 2005).

Para este autor, lo histórico se da como social y la sociedad no es únicamente reproducción y adaptación sino también creación y cambio. Y, siguiendo a Castoriadis, advierte que: *“La creación social como institucionalización significa la incorporación social de la fuerza imaginaria de creación dentro de la sociedad instituida, por la acción de la sociedad instituyente, que actúa como fermento”* (p. 166).

El pluralismo moral planteado expresa este juego de significaciones imaginarias, acerca de la sexualidad, adaptativas y creativas; tradicionales e innovadoras; consolidadas y emergentes o, simplemente, instituidas e instituyentes. Este pluralismo moral se puede relacionar con el pluralismo filosófico que acompaña la concepción de la complejidad de la realidad, imposible de comprensión plena desde una única perspectiva teórica.

Con base en autores como Sevilla (2003), esta postura del pluralismo permite entender que una misma realidad problemática es susceptible de ser abordada desde diversos puntos de vista, con diferentes alternativas de solución a sus retos. Que es lo

que puede permitir una comprensión de las propias palabras y juicios acerca de la sexualidad, de los niños y niñas en este estudio. No se afirma que los chicos y chicas sean conscientes de tener claridad teórica sobre una posición de pluralismo moral en sexualidad. Se afirma que la variedad de criterios empleados por ellos y ellas para enjuiciar y justificar moralmente unas mismas situaciones y temas de la sexualidad, puede interpretarse desde esta perspectiva y aplicarse al mundo de la vida donde construyen su moralidad, máxime si se considera que estos criterios son no sólo diferentes sino también, en ocasiones, opuestos.

Para Isaiah Berlin, citado por el autor antes mencionado, el pluralismo admite la existencia de una multiplicidad de valores no siempre conmensurables y a veces hasta en definida oposición entre sí. Este tipo de contradicción, como la de los niños y niñas al juzgar las relaciones de género, es reconocida como propia de la condición moral humana, por los autores que ejercen una postura de modernidad crítica, como Bauman (2004). Para este autor, desde su perspectiva, una de las marcas distintivas de la moral está constituida por:

“Las afirmaciones, contradictorias, aunque por lo general hechas con igual convicción: “El ser humano es esencialmente bueno, y únicamente debe ser guiado para actuar de acuerdo con su naturaleza” y “El ser humano es esencialmente malo, y debe impedirsele actuar conforme a sus impulsos” son equivocadas. En realidad, el ser humano es ambivalente en términos morales” (p. 17). Una moralidad no ambivalente, agrega el autor reseñado, es una imposibilidad existencial.

Esta interpretación del pluralismo moral permite concluir, por una parte, que los niños y niñas no se pueden encuadrar en una única concepción moral y orientación ética. Por otra, que no se percibe una diferencia sustancial entre los criterios morales usados por los chicos y chicas de las dos instituciones. En este sentido, el género y el estrato económico no marcan una significativa diferencia, como se creyó antes de empezar el estudio. Lo que no quiere decir que no se hayan encontrado matices y énfasis diversos,

ni que otras condiciones del contexto, distintas a las económicas pero relacionadas con él, permitan una comprensión de dicho pluralismo.

Se piensa aquí que, más que una relación directa con los ingresos económicos de las familias e instituciones educativas, son los procesos de institucionalización de nuevos discursos y prácticas de atención y orientación de la niñez, los que permiten interpretar su pluralismo moral. La institución de la sociedad, de la familia o de la escuela, no son hechos naturales, estables y pasivos. Son fenómenos históricos, dinámicos y conflictivos que comprometen significaciones imaginarias sociales (Castoriadis 1983/2003) tradicionales de reconocida solidez, que avalan una concepción de normalidad, de lo bueno, lo correcto y lo justo. Al mismo tiempo, involucran significaciones imaginarias que amenazan las concepciones tradicionales y estables, promoviendo el cambio.

Así, las justificaciones morales pueden concebirse como correspondientes con estos procesos históricos sociales, que amalgaman ciertos saberes, relaciones y valoraciones sobre la niñez, la moralidad, la sexualidad y la educación de niños y niñas, tanto de corte conservador, como de corte innovador.

En consecuencia, no resulta extraño que, como ocurre en esta investigación, los chicos y chicas recurran a criterios morales interpretables desde orientaciones éticas diferentes y hasta contradictorias, para considerar como correcto, por ejemplo, acudir a la violencia física para defender el respeto a la intimidad, mientras se rechaza el aborto por la defensa a la vida. También cuando, otro ejemplo, se aprueba el homosexualismo en privado, pero se rechaza en público.

No debería resultar raro este pluralismo moral si se acepta que los niños y niñas viven en contextos en los cuales se les habla, y en ocasiones se practica, el discurso de los niños como sujetos de derechos y, a la vez, ven o viven situaciones de violación de esos mismos derechos. El pluralismo moral no puede resultar misterioso si se admite, además, que el criterio moral de los adultos con los que interactúan también es con

frecuencia cambiante y contradictorio. Unas veces estos adultos pueden, como ocurre en la vida diaria o en las telenovelas que ven, juzgar como correcto no mentir, y en otras, justificar la mentira para lograr ciertos propósitos como los de evitar la reacción furiosa de alguien u obtener algún beneficio.

Del mismo modo, los niños y niñas pueden ver o vivir en lo cotidiano situaciones en las cuales los adultos les exigen como corrección el cuidado y el buen trato entre pares, y en seguida, ser castigados con violencia por alguna nimiedad. Estos adultos también les pueden ofrecer a los chicos y chicas criterios morales diferentes referidos a la sexualidad. Se conoce que muchos padres de familia juzgan como correcta la exigencia de fidelidad a sus esposas, como criterio de respeto, mientras ellos sostienen relaciones de pareja con otras mujeres. O que aprueban a sus hijos varones tener novia y relaciones sexuales, que les niegan a las hijas.

Se puede concluir entonces, que estos contextos ambivalentes donde se entrecruza lo instituido y lo instituyente se presentan como una condición inevitable en la educación de los niños y niñas. Condición que puede convertirse en empobrecedora o enriquecedora del juicio moral que ellos y ellas construyen. Empobrecedora, si se carece de espacios, tiempos y personas que contribuyan, mediante el dialogo, a la reflexión crítica sobre estos comportamientos aparentemente inexplicables de lo que los niños ven y viven. Enriquecedora si, por el contrario, estas experiencias conflictivas son objeto de un análisis interpretativo que les permita a los chicos y chicas comprenderlas y situarse con un criterio frente a ellas.

Desde esta perspectiva de las relaciones contexto social y moralidad se puede citar una de las conclusiones de Piaget (1932/1974), acerca del criterio moral en el niño:

“Nuestra conclusión es que la moral prescrita al individuo por la sociedad no es homogénea, porque la misma sociedad no es una cosa única. La sociedad es el conjunto de las relaciones sociales. Pero, entre estas, pueden distinguirse dos tipos extremos: las relaciones de presión, en que lo propio es imponer al

individuo, desde el exterior, un sistema de reglas de contenido obligatorio y las relaciones de cooperación, cuya esencia es hacer nacer, en el interior de la mente, la conciencia de norma ideales que controlan toda las reglas". (p.333)

Esta conclusión permite señalar acuerdo y desacuerdo con lo encontrado en esta investigación. Primero, hay concordancia en el sentido de reconocer que la moral es el producto de las condiciones sociales en que viven las personas y, como no hay sociedad monolítica no puede haber una correspondiente única y compacta moral entre sus miembros. Menos si se trata de la sociedad de una ciudad del siglo XXI, caracterizada por la mundialización, la complejidad, la hibridación y la heterogeneidad, como ocurre con la ciudad de Neiva.

También hay acuerdo en reconocer que los dos tipos de relaciones sociales señalados atrás, de presión e imposición y de cooperación respetuosa, generan dos tipos de moral caracterizada por el cumplimiento heterónomo del deber o por la autonomía, respectivamente.

Las justificaciones morales de los niños y niñas interpretadas aquí como del deber o deontológicas, son notorias en cuanto al recurso del criterio moral del respeto de la norma impuesta por el adulto, por ejemplo, para juzgar temas como el del noviazgo y las relaciones sexuales. También hubo justificaciones morales, menos notorias, sugerentes de una moral autónoma, en las cuales los niños y niñas parecen desprenderse de la presión externa de la obligatoriedad impuesta, para juzgar por si mismos, de común acuerdo y en respeto mutuo, la corrección acerca de una decisión sobre estos mismos temas.

La postura de Piaget es similar a la de Kohlberg (1984/1992), en el sentido de considerar la repartición de los derechos y deberes a través de relaciones sociales de igualdad y reciprocidad, en perspectiva de justicia. Puesto que, para este autor, la estructura básica de la moralidad descansa en una estructura de justicia, no obstante, él también advierte que su teoría del razonamiento de la justicia es necesaria pero no

suficiente para ser concluyente en el campo del desarrollo moral. Con lo cual admite que la dimensión sensible y afectiva de lo humano puede jugar allí un importante papel, que merece ser estudiado.

Interesa destacar aquí que, para estos dos últimos autores, hay coincidencia en la consideración de que el juicio moral de los niños y niñas se puede beneficiar mediante una educación democrática en ambientes de comunidad justa. Según Reimer (1992):

“¿Cómo pueden aprender los estudiantes a ser autónomos si no se les permite hacer elecciones significativas sobre las reglas y prácticas que rigen una buena parte de su vida diaria? ¿Cómo se fomenta el juicio moral racional si el director gobierna unilateralmente y es el único tribunal de apelaciones? ¿Cómo pueden descubrir los estudiantes el valor intrínseco de la conducta virtuosa si la disciplina se basa en recompensas y castigos impuestos por los adultos? Lo que se sugiere aquí es que los niños y adolescentes no pueden desarrollarse como personas moralmente autónomas sin oportunidades para participar en la toma de decisiones” (p. 46).

Sin embargo, hay desacuerdo con la perspectiva piagetiana y Kohlbergiana, en el sentido de que no todas las justificaciones morales de los niños y niñas encajan en una concepción de la moralidad como conciencia gradual de las reglas y normas basadas en el respeto unilateral o cooperativo, entre las personas. No todos y todas han juzgado la sexualidad desde una preocupación por derechos y deberes en conflicto.

Los datos del estudio permiten concluir que, desde otras ópticas, los niños y niñas también han acudido a criterios morales como los del cuidado y la responsabilidad en las relaciones interpersonales, el del respeto por la diferencia, el del placer y el del diálogo para concertar. Recuérdense al respecto justificaciones alusivas a rechazar el abuso sexual por el daño que ocasiona; la defensa de tocarle las nalgas a una mujer por las ganas que se sienten o aprobar la adopción de niños por parte de los homosexuales desde dos condiciones: si no es para hacerles daño y si al niño se le pide su consentimiento.

De manera tal que, además de derechos y deberes en conflicto, como dice Gilligan (1985), también se puede juzgar moralmente una situación desde las responsabilidades y los sentimientos de solidaridad y compasión que esta suscita en el espectador o agente. Los datos de esta investigación no permiten afirmar que estos últimos criterios morales sean más femeninos que masculinos, como sugiere la autora citada. Tal vez, lo que si se puede concluir en este estudio es que las niñas han sido más explícitas que los niños en diferenciar en la sexualidad sentimientos amorosos y relaciones sexuales. Los chicos, por su parte, insisten más en resaltar en estas relaciones, la genitalidad y el placer erótico.

Por supuesto que tampoco Gilligan y Kohlberg, con todo y sus sugerencias para considerar las éticas de la justicia y la del cuidado como complementarias, pueden dar cuenta de la complejidad del fenómeno moral. Estas seguirán siendo tan sólo perspectivas teóricas, valiosas y necesarias para aproximaciones comprensivas a cierto tipo de justificación moral, pero no omnímodas. De allí que también, con otras perspectivas, se pueda pensar que los niños y niñas hayan acudido a justificar moralmente la sexualidad desde otros criterios, como los ya señalados, más propios de orientaciones éticas del placer, de la comunicación y del reconocimiento.

Esta interpretación se relaciona con otras similares de investigadores colombianos que, como Echavarría (2006), han trabajado las justificaciones morales aplicadas a lo que los niños y niñas de contextos violentos y no violentos, asumen como bueno, malo, justo e injusto. Este investigador encuentra que, además de las éticas de la justicia y del cuidado, se puede acudir a las del reconocimiento y la responsabilidad. Según sus conclusiones:

“En ambos contextos existe una preocupación moral por la preservación, el cuidado y la no contaminación de la naturaleza; dicha preocupación se relaciona con los planteamientos de la ética de la responsabilidad de Jonas. Este autor enfatiza las nuevas dimensiones de la responsabilidad, las cuales

han estado limitadas a una responsabilidad inmediata, cotidiana y no histórica.”(p. 156).

Para este investigador, la ética de la responsabilidad se relaciona con las ejemplificaciones diferentes de los niños de cada contexto, propias de sus entornos vitales. Así, mientras los del contexto violento aluden a no contaminar los ríos con cadáveres, los del contexto no violento se refieren a evitar esta contaminación por basuras. Por lo expuesto, Echavarría concluye, entre otras, que el contexto sociocultural es fuente de sentido para llenar de significado las preguntas y justificaciones por lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

Quintero (2006), es otra investigadora que acude a varias orientaciones éticas en sus estudios sobre las justificaciones morales, de dos grupos de jóvenes colombianos de diferente condición social (desplazados y universitarios) acerca de la justicia. Para ella, esta tarea resulta compleja, entre otras razones, porque las justificaciones morales dependen de sistemas de creencias y de procesos de interacción social en los cuales se encuentran inmersos los jóvenes.

Entre sus interpretaciones con estos jóvenes, además de la ética del deber, relacionada con una concepción de justicia cognitiva y procedimental, la investigadora destaca una ética ante las víctimas:

“En contraste con la ética del deber, en la cual las normas y las reglas requieren de una justificación para alcanzar su validez, en la ética ante las víctimas el deber se sustituye por el “acontecimiento ético”, entendido como la existencia, en situaciones de sufrimiento, de la víctima y el verdugo. Por lo tanto, la justicia no es solamente un asunto de otorgar validez a las normas y las reglas, sino que la justicia implica también reconocer y hacerse responsable, como ciudadano, de la injusticia contra las víctimas, a quienes el miedo a la muerte violenta ha llevado a mirar el mundo desde la miseria”(p. 163).

Esta última es una ética que, según la investigadora citada, recurre a las figuras del malestar, el dolor y el sufrimiento humano del inocente, presa de la maldad, para reclamar la dignidad herida y la reparación de la víctima.

En síntesis, se puede concluir que el pluralismo moral encontrado en las justificaciones morales de los niños y niñas de las dos instituciones, acerca de la sexualidad, puede interpretarse como una construcción ambivalente de los chicos y chicas que viven en contextos de relaciones interpersonales heterogéneas, en las que coexisten significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes. Significaciones que se expresan en concepciones de la niñez, la moralidad, la sexualidad, y la educación, amparadas en criterios diferentes. Unas veces compatibles y, otras, incompatibles.

Concepciones como las de una niñez incapaz de autonomía y necesitada de una tutela adulta impositiva y coercitiva sobre la moralidad y la sexualidad, conviven en la actualidad con concepciones de los niños y niñas como capaces de autonomía y del ejercicio de la ciudadanía; como sujetos de derechos, incluyendo el de su educación sexual. Pluralismo moral que puede ser aprovechado para una formación crítica de los chicos y chicas o que, sin este tipo de formación, puede ser una condición de confusión en el ejercicio del juicio moral infantil.

En este sentido se recoge la postura crítica de MacIntyre (2001), de no aceptar sino morales concretas, localizadas en coordenadas espaciotemporales precisas y pertenecientes a tradiciones culturales específicas, en las cuales las luchas por el poder político no son extrañas. Para cuya comprensión es indispensable el auxilio de las ciencias sociales, como la historia y la antropología. Por eso, para él:

“La historia de la moral y de la filosofía moral es la historia de los sucesivos retos a algún orden moral preexistente, una historia en la que preguntar quién venció en la discusión racional siempre ha de distinguirse de preguntar qué parte retuvo o ganó la hegemonía social y política”(p. 329).

Sin embargo, aquí se toma distancia de la imposibilidad planteada por este autor acerca de un acuerdo racional sobre mínimos éticos universales de convivencia. Puesto que el reconocimiento de las particularidades históricas y socio culturales de cada comunidad no puede llevarse al extremo de no ver en esas comunidades sino diferencias irreconciliables, que impidan las actuales exigencias de interacción de las sociedades complejas y plurales. Se comparte aquí que la reflexividad dialógica es una vía posible hacia opciones no violentas de entendimiento sobre mínimos éticos comunes, como lo plantea Thiebaut (1992):

“Las ideas de cosmopolitismo multicultural, de un universalismo mediado en la particularidad, de una tolerancia apasionada por las diferencias entre los hombres y las culturas, parecen un horizonte ético adecuado para ese frágil ejercicio de la razón: no garantizan con el recurso a ningún dios el éxito, ni dan tampoco fundamento a la esperanza, pero hacen, desde su fragilidad, categórico el mandato de un reconocimiento reflexivo de la idea moral de humanidad” (p. 211).

4.2 LOS MaticES DEL GÉNERO Y EL TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Se acaba de presentar la discusión sobre el planteamiento del pluralismo en las justificaciones morales de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, como común a los dos géneros e instituciones educativas. Se procede ahora a señalar los matices percibidos en los sentimientos y razones que configuran estas justificaciones, en relación con el género y el carácter de cada institución educativa.

Los sentimientos morales, en la acepción de autores como Rawls (1971/1995) y Habermas (2002), son en general de poca ocurrencia, en comparación con las razones, en las intervenciones de los niños y niñas. Sentimientos como la vergüenza y la culpa, asociados a situaciones de la sexualidad que comprometen la justicia, la bondad o la maldad en las relaciones interpersonales, aparecen mucho más implícitos que explícitos

en los testimonios de los participantes, lo cual dificulta su apreciación. Por ejemplo, la vergüenza aparece referida únicamente al juzgar la homosexualidad.

Es lo que puede suceder con expresiones de los niños y niñas como “sentirse bien” y “sentirse mal”, que relacionadas, respectivamente, con juzgar temas como el del enamoramiento y el abuso sexual, pueden considerarse como indicadores de la dimensión sensible presente en el juicio moral. De modo implícito, cuando los chicos y chicas justifican su rechazo a noticias como las de abuso sexual, señalando el dolor y sufrimiento de la víctima, allí puede estar obrando un sentimiento como la compasión. Cuando han justificado que se puede abortar si ese embarazo es producto de una violación, por ser un hijo concebido a la fuerza, la solidaridad puede asociarse al juicio.

Significa esto que, en sus participaciones, los chicos y chicas no hablan de sus sentimientos relacionados con los temas o situaciones tratados con términos tales como resentimiento, culpa, humillación, indignación o solidaridad. Se expresan mucho más con razones o argumentos, aún ante la pregunta por lo que se siente, formulada en cada caso tratado. Sin embargo, se puede concluir al respecto que la justificación moral de los niños y niñas, acerca de la sexualidad, se encuentra estructurada mediante razones explícitas y sentimientos implícitos (Habermas, 2002; Rawls, 1971/1995).

Tal situación de dificultad para la expresión de sentimientos puede comprenderse en el marco de una sociedad y una educación que no han promocionado la manifestación de sentimientos morales entre sus ciudadanos y, a cambio, dadas las condiciones crecientes de inseguridad, agresividad y competitividad, los invita a la reserva, el individualismo y el aislamiento. (Bauman, 2004).

Sentimientos morales como los de solidaridad y benevolencia, según Nussbaum (2007), se encuentran condicionados socialmente y, por tanto, son susceptibles a la educación. Para ella, una sociedad que aspire a incrementar la justicia en aspectos críticos, como la igualdad de género: *“Ha de dedicar una atención sostenida a los*

sentimientos morales y al cultivo de estos: en el desarrollo infantil, en la educación pública, en la retórica pública, en el arte” (p. 34).

Por infortunada, la escuela colombiana sigue enfatizando en el legado cartesiano de la educación racionalista desvinculada de la dimensión sensible, en especial, alejada del cultivo de sentimientos morales como los señalados por la autora citada. Pese a ello, hecha esta salvedad, se pueden considerar a continuación un conjunto de matices que permiten pensar en la presencia de esta sensibilidad moral en las justificaciones morales de los chicos y chicas.

Es posible concluir que la exigencia de fidelidad en las relaciones de pareja, como respeto por el otro(a) y como muestra de sinceridad y honestidad en las relaciones afectivas interpersonales, es una preocupación mucho más clara en las mujeres que en los hombres. Una posible comprensión de esta diferencia, en la perspectiva interpretativa que en esta investigación se ha adoptado, puede hallarse en la significación imaginaria social que considera a los hombres como merecedores naturales de la fidelidad femenina permanente, al tiempo que ellos la asumen como un valor opcional.

En consecuencia, ser infiel representa significados diferentes para mujeres y hombres: para las primeras, una fuerte descalificación y censura de su dignidad. Para los segundos, naturalidad y orgullo viril. Significaciones que llevan con más facilidad a los hombres a quebrantar el cumplimiento de fidelidad y, a las mujeres, a protestar por ello y a exigir que no ocurra.

En el contexto ambivalente, señalado antes, la anterior significación instituida de la fidelidad entra en conflicto con las significaciones instituyentes de las relaciones de género, que abogan por igualdad y equidad en derechos y deberes. Así puede comprenderse que sean las niñas, más que los niños, las que al juzgar la bondad y corrección de las relaciones de pareja invoquen como requisito importante la fidelidad.

Esto se puede respaldar con la crítica de autoras como Hierro (2003), para quien el principal rasgo característico de la moral sexual tradicional aplicada a lo masculino y lo femenino, es la asimetría en el disfrute del placer. Se acepta que el hombre ejerce su sexualidad para gozar y la mujer para procrear:

“Es por ello que la moralidad masculina considera de suma importancia aprovechar cualquier oportunidad para demostrar la masculinidad; obrar de forma contraria se interpreta en forma negativa, pone en duda la virilidad y, lo más grave, abre la posibilidad de ser considerado homosexual en un clima de homofobia” (p. 39).

Por ello no es de extrañar que, otro matiz, corresponda al reconocimiento más explícito de los niños sobre el placer como un bien deseado, asociado aquí algunas veces con pornografía, prostitución y el doble noviazgo. Esta doble moral, admite la autora citada, empieza a erosionarse mediante la educación actual que reivindica la igualdad de la mujer en derechos, como el del disfrute del placer sexual.

Este planteamiento concuerda con otra diferencia de género encontrada en el estudio, consistente en la auto percepción instituida de superioridad expresada más por algunos niños, frente a las niñas. Los chicos se han considerado más valientes, arriesgados, fuertes y poli funcionales, que las chicas. En esta mirada, adscriben las mujeres a los desempeños propios de los oficios domésticos y, los hombres, a los del mundo laboral.

Diferencia que integra razones y ciertas sensibilidades en las justificaciones, mediante expresiones referidas a los hombres como más resistentes para el trabajo, que no lloran ante las adversidades. A las mujeres les corresponden palabras como débiles, miedosas y lloronas. Se puede concluir al respecto que la diferencia de género planteada en estos términos remite moralmente a la discriminación o subvaloración de las mujeres por parte de los hombres, verlas y tratarlas como no iguales.

Las significaciones instituyentes de nuevas relaciones de género también entran en tensión con la discriminación antes comentada pues, muchos chicos y chicas del estudio, justifican moralmente correcta la igualdad entre hombres y mujeres para desempeños tan variados como: la participación política, el estudio, el deporte, el trabajo remunerado, los oficios domésticos y, por supuesto, en el amor.

Se ratifica así que, como afirma Taylor, (2004/2006), cada individuo reproduce la pugna entre significaciones imaginarias que integran sus concepciones de existencia social, las maneras de vivir en común, de valorar, y sus expectativas de futuro. Lo uno y lo múltiple se pueden apreciar en estas justificaciones morales de los niños y niñas que, unas veces, discriminan como inferiores o no iguales a las niñas y, otras, reconocen su igualdad.

En este orden de ideas, una diferenciación adicional consiste en la percepción de algunos niños y niñas acerca de la culpabilidad relacionada con episodios de agresión sexual. En sus justificaciones algunos niños suelen atribuir la responsabilidad de estos actos a la mujer, por usar ropas atrevidas o provocadoras de los deseos masculinos incontrolables. Algunas niñas admiten esta responsabilidad.

Esta justificación moral se vincula con una concepción de la sexualidad que involucra supuestos biológicos y sociales, dirigidos a sustentar diferencias entre los comportamientos de hombres y mujeres. En los estudios compilados y analizados por Badinter (2004), relacionados con el delito de la agresión sexual hacia las mujeres en Francia, la autora resalta que se parte de la idea de concebir a la mujer como dotada de una pasividad masoquista, y al hombre como dueño de una natural virilidad agresiva. De este modo, la defensa de los acusados de agresión sexual se estructura sobre la tesis de que la víctima ha propiciado el acto agresivo.

Interpretación que corresponde con lo estudiado en Colombia por Bodnar & otros (1999), sobre la cultura sexual, en el sentido de establecer que en este país resulta común

para los jóvenes estructurar las relaciones de género sobre condiciones asimétricas de poder, en beneficio de los hombres.

Por otra parte, desde el punto de vista de las dos instituciones educativas, debe destacarse como conclusión la presencia más fuerte de los preceptos religiosos en las justificaciones morales de los niños y niñas de la institución pública o escuela, así como de una mayor preocupación por las consecuencias que, para la estabilidad del hogar, pueden tener las crisis en las relaciones de pareja de los padres.

Una posible interpretación de este énfasis en la escuela puede relacionarse con condiciones sociales derivadas de la situación económica de los hogares de estos participantes en el estudio. Como se sabe, los padres de estos escolares no superan en educación la básica primaria y tienen que sobrevivir en oficios de mucha inestabilidad laboral y mala remuneración. En ese contexto, acudir al auxilio de la religiosidad resultaría más apremiante y cotidiano, lo cual no puede pasar desapercibido para niños y niñas.

Esto se puede apoyar en testimonios de estos chicos y chicas que aluden a lo que el sacerdote dice en misa y a pasajes bíblicos reales o inventados como aquellos, según los cuales, por ejemplo, en el libro sagrado se prohíbe el homosexualismo y por eso Dios destruye un pueblo o también que La Biblia prohíbe a los niños jugar con muñecas, señalando los juguetes para cada género. Por este contexto de privaciones y dificultades socioeconómicas, puede ocurrir que estos niños y niñas perciban con mayor preocupación su subsistencia, en caso de perder la colaboración económica y presencia de sus padres, por problemas relacionados con la infidelidad.

Una aparente paradoja cierra la referencia al matiz que se cree marca las justificaciones morales de los chicos y chicas de esta institución escolar. Se trata de los énfasis puestos en la defensa del uso de la violencia física para lograr el respeto de la intimidad o de las prescripciones maternas y, al mismo tiempo, justificar su rechazo al aborto por el respeto a la vida de los niños en gestación.

Pareciera que, una vez más, la simbiosis que compromete lo instituido, el uso de la fuerza para resolver conflictos, y lo instituyente, el discurso del derecho a la vida, se hace presente. Máxime si se recuerda que, para el caso del aborto, el papel de la iglesia aquí es potente. También es importante recordar al respecto que los niños y niñas de esta institución escolar muestran mayor frecuencia y facilidad, para agredirse en el desarrollo habitual de su jornada escolar.

En la institución educativa privada o colegio, se puede captar un énfasis más claro en justificaciones morales relacionadas con razones orientadas a defender la concertación y el diálogo, para validar las relaciones interpersonales amorosas. Así mismo, se percibe una mayor capacidad de crítica sobre lo instituido, como en el caso de algunos preceptos religiosos y de las órdenes maternas.

Esto puede interpretarse como directamente relacionado con el nivel educativo de los padres y con los ambientes edificados en el hogar, pues algunos niños y niñas han referenciado en sus intervenciones prácticas familiares instituyentes como la convivencia de papá y mamá sin matrimonio y como ellos comparten oficios domésticos, desempeños laborales y el estudio universitario. También cuenta el ambiente pedagógico de la institución educativa, laico o no confesional y dialógico.

Se puede concluir al respecto que, con base en el reconocimiento ya hecho antes por autores como Piaget, Kohlberg y Nussbaum, la importancia de los ambientes educativos democráticos es decisiva para el cultivo y la construcción, por parte de los niños y niñas, del juicio moral y su autonomía. Según los testimonios infantiles y la observación del escenario escolar, se puede deducir que la actitud más crítica de estos chicos y chicas puede estar beneficiada por prácticas comunicativas en las cuales los padres y profesores los escuchan, atienden sus interrogantes y pueden conversar sobre sus cuestionamientos.

Estas podrían ser pistas sugerentes de un modelo educativo progresivo en construcción, que se aleja de los modelos romántico y de la transmisión cultural, según

la síntesis que de esta tipología de educación moral kohlberiana hacen Yáñez y Fonseca (2004). El primero de estos modelos, apoyado en la teoría del desarrollo cognitivo como proceso interactivo del organismo con el medio, conducente a la construcción de estructuras psicológicas cada vez más complejas. El segundo, en la teoría maduracionista del desarrollo, que sugiere una educación del niño en ambientes no conflictivos, libres de valores, para que sus cualidades naturales y sociales afloren. El tercero, basado en las teorías conductistas y de tecnología educativa que aspiran a inculcar a los educandos, mediante la disciplina, la estimulación y la imitación, las normas sociales imperantes.

Por lo dicho, pareciera entonces sorprender la aparición en los escolares de la institución educativa privada, de una paradoja consistente en el rechazo a los homosexuales y escindir lo correcto e incorrecto de los comportamientos amorosos, entre vida pública y privada. Sin embargo, de conformidad con los relatos de los propios niños y niñas y el enfoque interpretativo seleccionado, esta situación puede comprenderse como una representación imaginaria de la masculinidad y la feminidad perteneciente a la lógica binaria. Lógica excluyente de términos intermedios.

Es decir, que estos niños y niñas pueden estar construyendo el reconocimiento del criterio moral del diálogo y la concertación deliberante entre pares, para validar normas relativas al bienestar de las personas en sus relaciones amorosas, sin considerar como iguales a los homosexuales. Recuérdese que, según lo dicho en las justificaciones, los homosexuales “dañan” el ser hombre, el ser un macho peleador. Además de estas razones, pero directamente relacionadas con ellas, los homosexuales provocan en estos chicos y chicas un sentimiento de ofensa a su masculinidad, una dificultad para lograr con ellos empatía que puede ser vinculada con sentimientos morales de indignación y desprecio.

Justificación moral contra el homosexual que se puede relacionar también con la concepción binaria de lo normal anormal y de lo sano y patológico. Concepción que privilegia las primeras categorías de cada par y margina o excluye las segundas, de lo cual se pueden derivar injusticias. Pese a ello, la tensión instituyente instituido se vuelve

a ver reflejada, en este caso, cuando las justificaciones de los chicos y chicas aluden a respetar la preferencia sexo erótica del homosexual, pero condicionada a que sus expresiones amorosas, como los besos, se hagan sólo en privado, no en público. Condición de corrección que algunos niños y niñas trasladan a los heterosexuales.

Una conclusión final que el autor de este trabajo desea resaltar es que, si los niños y niñas están practicando un pluralismo moral en sexualidad, su educación no puede ser moralmente singular o monista. No puede circunscribirse, por ejemplo, a seguir reforzando el carácter deontológico que actualmente posee la educación. Un carácter anclado con frecuencia en la exigencia unilateral hacia los chicos y chicas de acatar normas emparentadas con una concepción abstracta del bien o de lo justo. Tampoco se puede reducir la educación moral al ejercicio de la argumentación racional. La promoción de experiencias reflexivas orientadas al cultivo y la expresión de sentimientos morales resulta de una complementariedad importante.

El pluralismo moral reclama un perspectivismo en la educación de los escolares, justamente para evitar un afianzamiento del todo vale, según autores como Bruner (2000), pues enriquece la capacidad crítica para comprender los fenómenos sociales desde distintas referencias conceptuales y contextuales, y para hallar en ellos virtudes y defectos. Por esta razón, la educación moral integrada a la educación sexual, no debería desestimar ninguna de las orientaciones éticas aquí planteadas.

Las exigencias cotidianas de la complejidad de la vida moral no pueden reducirse a una preocupación por un único principio o perspectiva del bien. Una educación que parta de reconocer la importancia formativa de reflexionar con los niños y niñas sobre el pluralismo moral, estará más cerca de propiciar valores como la tolerancia y el respeto a la multiplicidad.

Se acepta con autores como Rorty (1991) y Bauman (2005), que la contingencia propia de la vida no garantiza que la educación así planteada conduzca a resolver la incertidumbre que genera la ambivalencia, moral en este caso. Se espera, al menos, que

este tipo de educación permita potenciar la capacidad reflexiva de los chicos y chicas para que puedan pensar, sentir y actuar en perspectiva de comprender el pluralismo que enfrentan y transitar de su simple tolerancia hacia la construcción del sentimiento de solidaridad con todos los seres humanos.

En este sentido, la reconocida preocupación escolar por una ética deontológica puede equilibrarse, en beneficio de la formación humana de los niños y niñas, con la consideración de las éticas del cuidado, la comunicativa, la del reconocimiento y la del placer. No son estas las únicas, son las que se cree permiten una interpretación plausible en esta investigación. De ellas se piensa que la menos presente en los discursos y prácticas educativas es la de carácter hedonista. No así en las justificaciones de los chicos y chicas.

Se adopta así la sugerencia de Hoyos (1995), de propender por una educación moral que destaque los puntos de contacto y relación entre las diversas concepciones éticas, para combatir las posturas extremas del positivismo jurídico y el escepticismo valorativo, que promueven la desesperanza de poder encontrar criterios morales amparados en fundamentos racionales. Posturas que se reflejan en las actitudes docentes de quienes optan por educar moralmente mediante la imposición de normas o mediante la indiferencia de no interferir en la formación del otro.

En este sentido crítico puede entenderse que las éticas de pretensiones universales y formales, como la del deber, y las de pretensiones contextuales y concretas, como las del placer y el reconocimiento, poseen sus respectivas verdades y aportes a la formación ciudadana para la democracia deliberativa y participativa.

Para que ello sea posible, Hoyos propone empezar por reconocer el carácter fenomenológico de lo moral, su origen en las experiencias mundo vitales cotidianas que se viven a través de sentimientos y motivaciones, y que se expresan en juicios y principios. Esto exige reconocer al sujeto moral como perteneciente a una colectividad, una sociedad civil y, por tanto, participe de una historia y una cultura. En esta

participación e interacción con otros los sentimientos morales pueden ser asumidos como la base de la sensibilidad ética. Desde ellos es posible y necesario transitar, de las experiencias particulares propias de los conflictos morales diarios, a principios generales que promuevan la adopción del “punto de vista moral”.

El principio puente entre lo particular concreto de la experiencia moral y la generalidad formal de los principios lo constituye, en esta propuesta, el procedimiento de la ética comunicativa. Procedimiento básicamente dialógico, de acción comunicativa. Se trata de un fundamento discursivo que no sólo aplicaría a la moral y a la ética, sino también, a la política, el derecho y a la misma educación.

Se intenta así hacer complementarias, no excluyentes, las diversas orientaciones éticas. En especial en perspectiva pedagógica o de formación para la ciudadanía. Esto porque no se puede renunciar a la lucha por la coexistencia y convivencia entre personas que poseen distintas concepciones del bien, la moral, la religión o la sexualidad. Porque no se puede ignorar el pluralismo de las sociedades actuales. El ejercicio de la complementariedad ética ve posible llegar al acuerdo consensual sobre mínimos de justicia como equidad, avalados por el contrato social rawlsiano que, construido como se ha señalado, es el requisito fundamental de la convivencia ciudadana.

Por lo dicho, y por la especificidad de esta investigación, se sugiere reconsiderar en la educación moral sexual de los escolares el lugar y el concepto del placer en general, y en este caso del sensual. Este no puede verse como obstáculo para la constitución del sujeto moral y su capacidad de juicio, ni como contrario al saber. Es necesario verlo como un bien propio de la condición humana que puede participar de modo significativo en todas las dimensiones del ser, haciendo más gratificante la existencia.

Los educadores y padres de familia no pueden eludir su responsabilidad en una educación que propicie espacios, tiempos, temas, experiencias y recursos orientados a incorporar el placer sensual como objeto de estudio y medio de formación humana. No

pueden dejar que las sensaciones placenteras, los sentimientos morales y las curiosidades e interrogantes que suscitan en los niños y niñas, sólo encuentren ofertas explicativas en la vía clandestina y perversa de la pornografía, como se ve en este estudio.

Mientras la escuela y la familia no asuman esta responsabilidad, la vía antes indicada fomentará enseñanzas que afectarán el juicio moral de los chicos y chicas, como aquellas de que el placer sexual es algo ilegal que pese a ello se puede y tiene que comprar. Que sólo se disfruta de esta manera comercial. Que no pertenece al mundo de la familia o que, si se percibe en ella, será visto como algo indebido y muy difícil de comprender, dada su exclusión como tema de conversación o por su franca censura.

Se desprende de estos planteamientos la necesidad de vindicar una educación orientada a la diversidad sexual pues el placer no es una propiedad exclusiva de los heterosexuales. Una educación que, como lo expone Casati (2.008), incluya las distintas orientaciones sexuales: gays, lesbianas, bisexuales y heterosexuales, así como las diferentes identidades de género: transgénero, travestis, transexuales e intersexuales.

Esto significa trascender la educación actual, reducida a lo heterosexual. En esta perspectiva los educadores no pueden pensar la educación sexual tan sólo como dirigida a la comprensión, por parte de los niños y niñas, de lo que ocurre a otras personas fuera de la escuela. Más que eso, la educación sexual en y para la diversidad tiene que orientarse a posibilitar la auto comprensión de lo que los niños y niñas sienten, desean y piensan sobre su propia sexualidad.

Para la autora, antes citada:

“La perspectiva en diversidad sexual constituye un abordaje que trasciende a las políticas identitarias. No se trata de que las identidades se circunscriban a “particularidades” de cada grupo, como por ejemplo, el derecho de las lesbianas. Se trata del reconocimiento de que todas las personas gocemos y disfrutemos y tengamos esa posibilidad de tener derecho a la satisfacción

personal, a decidir sobre nuestra vida, nuestros géneros y nuestros cuerpos de manera responsable; y a vivir libres de coerción, discriminación y violencia ligadas a la sexualidad”. (p. 179).

Como la responsabilidad de este tipo de educación configura a la vez una tarea inaplazable y un reto nada fácil, podría constituirse en una nueva ruta investigativa para quienes deseen seguir explorando los nexos entre la moralidad y la sexualidad.

REFERENCIAS

- Abellán, J., Badillo, P. & Otros. (2003). *Pluralismo tolerancia y multiculturalismo*. Madrid: Akal.
- Abello, R. (2001). *Infancia y conocimiento social. Investigación con niños que viven en contextos de pobreza*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Acebedo, R., J. (2005). *Entre el vértigo y la memoria*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Addelston, J. (1996). *Exploring masculinities: Gender enactments in preparatory high schools*. Ph.D. dissertation. New York: City University of New York. AAT 9630434. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Agra, M. (1985). *J Rawls: El sentido de justicia en una sociedad democrática*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Aguía, A. (2002). *La obligación nace del cuidado. Sobre la controversia Kohlberg-Gilligan*. Documento N° 13, departamento de filosofía. Bogotá: Uniandes.
- Aguirre S., J. (2004). *Ética del placer*. México: Trillas. (Original publicado en 1994)
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (3) 2, 213-255.
- Amar A., J. (2002). *Las representaciones sociales de los conceptos económicos en niños que viven en contextos de pobreza*. Barranquilla: Cidhum, Universidad del Norte.
- Amar A., J., Abello Ll., R. & García T., D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ariés, P. (1987). "San Pablo y los pecados de la carne". En: Ariés, P., Bejín, A. & Foucault, M. (Comps.), *Sexualidades Occidentales* (pp. 65-69). Barcelona: Paidós.
- Ariés, P. (1987). "El niño y la vida familiar en el antiguo régimen". Madrid: Taurus.

- Badinter, E. (2004). *Por mal camino*. Madrid: Alianza.
- Balanko, S. L. (2002). *Emancipatory sexuality education: An exploration of young women's perceptions of their sexuality and sexuality education influences*. Ph.D. dissertation. Canada: University of Windsor. AAT NQ75727. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Balderston, D. & Guy, D. (1998). (Comps.) *Sexo y sexualidad en América Latina*. Barcelona: Paidós. (Original publicado en 1987)
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica (Original publicado en 2003)
- Belgich, H. E. (2004). *Sujetos con capacidades diferentes. Sexualidad y Subjetivación*. Armenia: Kinesis.
- Belgich, H. E. (2006). *Orden y desorden escolar*. Rosario: Homosapiens.
- Bhalotra, S. M. (1999). *Factors influencing the wantedness of pregnancy in adolescent females*. Ph.D. dissertation. Massachusetts: Brandeis University, The Florence Heller Graduate School for Advanced Studies in Social Welfare, United States. AAT 9933822. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Blasi, A. (1989). “*Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: Una revisión crítica de la literatura*”. En: Turiel, E., Lleana, E. & Linaza, J. (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*. (pp. 331-338). Madrid: Alianza.
- Benhabib, S. & Cornell, D. (1990). (Eds). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Beriain, J. (2005). *Modernidades en disputa*. Barcelona: Anthropos.
- Bodnar C., Y., Tovar C., E., Arias C., R. L., Bogoya M., N. M., Briceño A., P., Murillo O., J. F. & Rodríguez P., E. (1999). *Cultura y sexualidad en Colombia: Un espacio para leer relaciones de poder, formación de actitudes y valores humanos*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, Universidad Distrital.

- Borray G., A. (1994). *Exploración del conocimiento acerca de la sexualidad en estudiantes de los grados 6°-11° de bachillerato*. Tesis de grado profesional no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Bouffard, J. A. (2000). *The impact of emotion on consequence salience and "rational" decision-making in sexual aggression*. Ph.D. dissertation. Maryland: University of Maryland College Park. AAT 9982786. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Bratton, A. R. (2004). *Teenage pregnancy, education and the construction of sexuality in Ghana*. Ph.D. dissertation. Indiana: Indiana University. AAT 3134109. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Campbell, A. L. (2001). *Human immunodeficiency virus prevention education: An evaluation of the impact of "AIDS 101" on HIV-related knowledge and attitudes toward persons with HIV/AIDS*. Ph.D. dissertation. Georgina: University of Georgia. AAT 3025260. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Carracedo, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Casati, N. (2008). Diversidad sexual. En: *Subjetividad y violencia urbana. Clase, género y racismo*. Belgich Horacio. Rosario: Laborde Editor.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 *Marxismo y teoría revolucionaria*. Buenos Aires: Tusquets (Original publicado en 1983).
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2 *El imaginario social y La institución*. Buenos Aires: Tusquets (Original publicado en 1989).
- Cedeño, M. (1996). *La mujer Huilense 1900-1994: Una mirada desde lo cotidiano, lo laboral, lo social y lo político*. En: *Historia general del Huila*. Vol. 4 Neiva: Fondo mixto para la promoción de la cultura y las artes del Huila. Corpes centro oriente. ECOPETROL.
- Chamberlain, E., Blizek, W. & Otros. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Books.
- Citeli, M. T. (2005). *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil 1990-2002. Revisao critica. Centro Latinoamericano em sexualidade e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social da Universidades do estado do Rio de Janeiro.

- Clossey, L. (2004). *HIV/STI prevention on the college campus: Managing controversy around sexual health programming in the context of the higher education organization*. Graduate School of Social Work and Social Research Pennsylvania. Pennsylvania: Bryn Mawr College. AAT 3149739. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia (Original publicado en 1996)
- Cortina, A. (2003). *La ética discursiva. En: Historia de la ética. Tomo III. La ética contemporánea*. Barcelona: Crítica. (Original publicado en 2002)
- Cortina, A. (2003). Conferencia: "Pluralismo moral, ética de mínimos y ética demáximos". http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7565%2526ISID%253D347,00.html
- De Santiago H., F. J., Fernández, J.M. & Guerra, R. L. (1999). *Piscodiagnóstico Dinámico a través de las técnicas proyectivas*. Salamanca: Amarú.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona: Paidós.
- De Ventos, X. (1986). *Moral*. Barcelona: Laia
- Durán, M. M. & Rojas, V. S. (1996). *La sexualidad en los niños y los adolescentes: Hacia un estado del conocimiento*. Santiago de Cali: Ministerio de Educación Nacional.
- Durán S., E. (2002). *Niñez Bogotana: Situación y políticas públicas 1990-2000*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, El DABS Camino a la Inclusión Social.
- Echavarría G., C. V. (2006). *Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas provenientes de contextos violentos de una ciudad de la zona Andina de Colombia*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Manizales-CINDE. Manizales.
- Echavarría G., C. V. & Vasco, M. E. (En prensa). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*.

- Erulkar, A. S. (2003). *The experience of sexual coercion among young women in Central Province, Kenya*. Ph.D. dissertation. England: University of Southampton. AAT C814369. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Fernández, G., M. (2002). Epicuro y su jardín. En: Historia de la ética. Tomo I De los griegos al renacimiento. Barcelona: Crítica. (Original publicado en 1999)
- Ferrater, J. (1998). Diccionario de filosofía. Barcelona: Ariel (Original publicado en 1994)
- Ferrer, U. (1997). *Filosofía moral*. España: Universidad de Murcia.
- Foreman, F. E. (2000). *Safer sex choices among African-American college women*. Dr.P.H. dissertation. Texas: The University of Texas Health Sciences Center at Houston School of Public Health. AAT 9985995. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Fraser, N. (1997). La justicia social en la época de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En: Justicia social. Cátedra Ciro Angarita Bogotá D.C: CIJUS Universidad de los Andes
- Freud, S. (1979). *Sobre las teorías sexuales infantiles*. Buenos Aires: Amorrortu Edit. (Original publicado en 1908)
- Freud, S. (1993). *Tres ensayos para una teoría sexual. La metamorfosis de la pubertad. En: Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Selección de textos de Ana Freud. Barcelona: Altaya, (Original publicado en 1905)
- García, J. (2000). Ética y hermenéutica. Ensayo sobre la construcción moral del “mundo de la vida” cotidiana. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García., M., E. (1998). Derecho de la infancia adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Bogotá: UNICEF
- Giddens, A. (2006). La transformación de la identidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Cátedra, (Original publicado en 1995)
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gogna, M. (2005). *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina 1990-2002*. Buenos Aires: Cedes.
- González, A. & Castellanos, B. (1996). *Sexualidad y géneros. Una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio. Tomos I y II*. Bogotá: Mesa Redonda – Magisterio.
- Guisán, E. (1990). *Razón y pasión en ética*. Barcelona: Anthropos. (Original publicado en 1986)
- Guisán, E. (2003). *El utilitarismo. En: Historia de la ética. Tomo II. La ética moderna*. Barcelona: Crítica. (Original publicado en 2002)
- Gutiérrez, V. (2000). *Familia y cultura en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia. (Original publicado en 1968)
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós. (Original publicado en 1987)
- Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Peñalosa (Original publicado en 1983)
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta. (Original publicado en 1985)
- Habichayn, H. (2007). *Familias y diversidades: Nuevos paradigmas*. En: *Ciclo familias y diversidades*. Rosario: Municipalidad de Rosario.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hoyos V, G. (1995). *Ética comunicativa y educación para la democracia*. Biblioteca virtual OEI: *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 7. Enero – Abril.
- Hoyos V., G. (1999). *Prólogo a cultura y sexualidades en Colombia: Un espacio para leer relaciones de poder, formación de actitudes y valores humanos*. Bogotá: Centro de Investigaciones y desarrollo científico, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hoyos V, G. (2008). *Descubrimiento, tolerancia, pluralismo, utopías*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.universia.net.co>

- Heller, A. (1985). *Teoría de los sentimientos*. 3 ed. Barcelona: Fontamara. (Original publicado en 1979)
- Heller, A. & Fehér, F. (1995). *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península.
- Hierro, G. (2003). *La ética del placer*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (Original publicado en 2001)
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía, implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica (Original publicado en 1992)
- Hudson, W. (1974). *La filosofía moral contemporánea*. Madrid: Alianza (Original publicado en 1970)
- Hume, D. (1999). *Del tratado de la naturaleza humana*. Resumen. Barcelona: Libros de Er. (Original publicado en 1740)
- Hume, D. (2003). *Investigación sobre la moral*. Buenos Aires: Losada. (Original publicado en 1751)
- Hutcheson, F. (1999). *Escritos sobre la idea de virtud y sentido moral*. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales. (Original publicado en 1725)
- Jiménez, C. A. (1995). *Fantasías y risas*. Pereira: Gráficas Olímpica.
- Jiménez C., A., Gutiérrez de O, M., Salazar Z., G., Devia B., H., & Ossa S., J. (1998). *Escritura creativa. Experiencias interdisciplinarias*. Pereira: Gráficas Olímpica.
- Jiménez, C. A. (2001). *Pedagogía lúdica. El taller cotidiano y sus aplicaciones*. Armenia: kinesis.
- Johns, T. L. (2001). *Alcohol and sexual aggression on campus*. Ph.D. dissertation. Florida: University of Florida. AAT 3009917. <http://proquest.umi.com/pqdweb>

- Johnson, J. (1998). *A battle of values: The condom controversy in New York City public schools*. Ph.D. dissertation. New York: Fordham University. AAT 9923432. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Kant, I. (1993). *La metafísica de las costumbres*. Barcelona: Altaya. (Original publicado en 1797)
- Kant, I. (2004). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa. (Original publicada 1785)
- Katchadourian, H. A. (2000). *La sexualidad humana. Un estudio comparativo de su evolución*. 5 ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. & Cande (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lamas, M. (1998). Sexualidad y género: la voluntad de saber feminista. En: *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: El colegio de México.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. (2006). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Original publicado en 1996)
- MacIntyre, A. (1991). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la Virtud*. Barcelona: Crítica (Original publicado en 1987)
- Magliano, R. (2006). El placer en la arquitectónica política. En: Magliano R., Moresca, S. & Ons, S. "Placer y bien. Platón, Aristóteles, Freud" (pp. 99-120). Buenos Aires: Biblos.
- Marina, J. A. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Barcelona: Anagrama.
- Martín-Baró, I. (2000). *Guerra y Trauma psicosocial del niño salvadoreño*. En: *Psicología Social de la Guerra*. San Salvador: UCA (Original publicado en 1990)
- Martínez, B., A. (2006). Pobreza, Policía y Niño en el Surgimiento de la Escuela Pública en Colombia. En: *La Escuela Frente al Límite*. Buenos Aires: Noveduc.

- Mauri, M. (2005). *El conocimiento moral*. Madrid: Rialp.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Mesa, J. A. (2004). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Volumen 2. Número 1. En publicación: CINDE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales, Colombia. Enero-Junio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Educación ética y valores humanos. Lineamientos Curriculares. Bogotá D.C: Magisterio
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016. Bogotá D.C: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_archivo_pdf.pdf
- Miyar P., E. & González L., I. (2001). Información que tienen las madres sobre algunos aspectos de la sexualidad infantil, entre 0-4 años. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, (3) 17, 281-286. http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol17_3_01/mgi08301.htm
- Monlau, P. (1868). *Higiene del matrimonio o el libro de los casados*. Paris: Garnier Hermanos.
- Moore, E. (1997). *Principia Ethica*. México: U.N.A.M. (Original publicado en 1959)
- Muguerza, J. (1995). *Desde la perplejidad*. México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1990)
- Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad. En: Noddings et all. "Justicia y cuidado" (pp. 15-30). Barcelona: Idea Books S.A.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós (Original publicado en 1994)
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

- Orozco V., M. V. & Rey de Cruz, M. (1985). *Algunas creencias respecto a la sexualidad humana en los escolares de las instituciones educativas del área de influencia del Centro de Salud No. 12*. Bogotá. Trabajo de grado (Especialista en Enfermería de la Salud Mental) Universidad Nacional de Colombia. Facultad Ciencias de la Salud.
- O'Sullivan, C. P. (2001). *Adolescents' perceptions of peer sexual harassment in school*. Ph.D. dissertation. New York: Fordham University. AAT 3017559. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Oviedo, M. & Vanegas, J. & Jaime, J. (2007). Familia, representaciones sociales e intervención institucional. Neiva: USCO
- Paz O. (1994). La llama doble. Barcelona. Seix Barral
- Pérez S., G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. Métodos I*. Madrid: La Muralla.
- Perry, S. H. (2000). *Seeking sex sense: Evaluation of adolescent pregnancy prevention programming*. Ph.D. dissertation, Georgina: University of Georgia, United States. 9984188. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: efi. (Original publicado en 1932)
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral. (Original publicado en 1964)
- Planes, M. & Gras P., M. E. (2002). Creencias y comportamientos sexuales preventivos frente al SIDA, en estudiantes universitarios. *Revista Análisis y Modificación de Conducta*, (28) 121, 695-723. <http://www.udg.es/rectorat/grupsrecerca/GRHCS52/publicacions.htm-26k->
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. (2000) *Investigación científica en ciencias de la salud. Principios y métodos*. México: Mc GrawHill.
- Prada S., E. (1997). *Estado del arte de los proyectos escolares en Educación Sexual*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Profamilia, ICBF, USAID, UNFPA. (2005). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS*. Bogotá: Profamilia.

- Quintero, M. (2006). *Justificación de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia*. Tesis doctoral en curso. Universidad de Manizales - CINDE, Manizales.
- Ramírez, J. (1996). La educación en el Huila a finales del siglo XX: Monseñor Esteban Rojas Tobar, por la regeneración y por la escuela 1885-1990. En: Historia general del Huila. Vol. 4 Neiva: Fondo mixto para la promoción de la cultura y las artes del Huila. Corpes centro oriente. ECOPETROL.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1971)
- Reimer, J., Kohlberg, L. & Otros. (1997). El enfoque de la comunidad justa: la democracia de un modo comunitario. En: La Educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa. (Original publicado en 1989)
- Robledo, A. & Puyana, Y. (2000). *Ética: masculinidades y feminidades*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Rorty, R. (1991). Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.
- Rubiano, S., P. (Arzobispo). (2005). *Conferencia episcopal colombiana. Orientación pastoral ante el proyecto nacional de educación sexual*. Bogotá
- Sevilla, J. (2003). Algunas raíces filosóficas del pluralismo en la modernidad. En: Pluralismo, tolerancia y multiculturalismo (pp. 195-232). Madrid: Akal.
- Silva, M. T. (2004). *Acquaintance rape attitudes, beliefs and reported sexually coercive behaviors in male college students*. Psy.D. dissertation. New York: Hofstra University. AAT 3161775. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Slattery, E. A. (2005). *Reflections on the gendered environment: Self-esteem development in women transitioning from a single-sex high school to a coeducational college*. Ph.D. dissertation. Los Angeles: University of California. AAT 3181775. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza. (Original publicado en 1759)
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Murata (Original publicado en 1995)

- Strike, K. (2002). Justicia, atención y universalidad: en defensa del pluralismo moral. En: Strike, K et all. Justicia y cuidado (pp. 31-48). Barcelona: Idea Books S.A.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia (Original publicado en 1998)
- Strawson, P. F. (1995). *Libertad y resentimiento. Y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (2006). Imaginarios sociales modernos. Buenos Aires: Paidós (Original publicado en 2004)
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. (Original publicado en 1987)
- Timón H., M. & Vilarrasa, S. (2003, Diciembre). Los sentimientos morales en el ámbito moral. *Revista Educao e pesquisa*, (29) 2, 219-234. ISSN 1517-9702. <http://www.psicodoc.copmadrid.org/psicodoc>.
- Thibeaut, C. (1992). *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.
- Torres, W. & Pachón, H. (2003). Construir desde abajo. Subjetividades en la región Surcolombiana. En: In-sur-gentes. Neiva: USCO
- Tovar, B. (1996). Región, tradición e identidad: La cultura ecuestre y pastoril de la comarca opita. En: Historia general del Huila. Vol. 5 Neiva: Fondo mixto para la promoción de la cultura y las artes del Huila. Corpes centro oriente. ECOPETROL.
- Vasco, M., E., Echavarría G., C. V. & Botero, P. (2004). Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. *Alternativas-Serie: Espacio Pedagógico*, (9) 35-36, 191-204.
- Viveros, M., Rivera, C. & Rodríguez, M. (2006). (Comps.). *De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina*. Grupo de estudios en género, sexualidad y salud en América Latina – GESSAM-. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Villanueva, L., Olthof, T., Stegge, H. & Bakker, J. (2004, Diciembre). Las transgresiones de los demás como elicitadoras de la emoción de vergüenza en niños españoles y holandeses. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 7, 17-18. ISSN 1138-493X. <http://www.psicodoc.copmadrid.org/psicodoc>
- Yáñez, J. & Fonseca, M. Teorías y narraciones sobre la educación moral. *Revista Colombiana de educación*, (2 de 2003), 100-120. <http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/rce/numeros/rce45final.pdf>
- Yáñez, J. & Fonseca, M. (2004). Kohlberg y la educación moral. En: *Diálogos. Discusiones en la psicología contemporánea 3*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia. 55-93.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. (Original publicado en 2001)

Anexo 1. Taller de familiarización o conocimiento mutuo

Objetivo: Propiciar, mediante el juego, la generación de un ambiente de confianza y conocimiento mutuo entre el investigador, los niños y las niñas.

Duración: 2 horas

MOMENTOS

A. Saludo de bienvenida e información sobre el carácter lúdico del encuentro y las actividades a desarrollar. 10 minutos

B. Iniciación de las actividades centrales.

Juegos:

- Tingo, tingo, tango.
- Teléfono de limones y medio limón.
- Concurso de coca. 40 minutos

C. Receso y Refrigerio. 20 minutos

D. Continuación de las actividades centrales:

Juegos:

- Parejas de canciones.
- Perinola.
- Concurso de Bolicopa. 40 minutos

E. Conclusiones, acuerdo de nueva cita y despedida. 10 minutos

Anexo 2. Talleres lúdicos de indagación sobre las justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad

TALLER: DESCUBRIR Y DESCRIBIR LAS PINTURAS

Objetivo: Propiciar la expresión espontánea de los niños y las niñas acerca de sus justificaciones morales sobre la sexualidad.

Duración: 2 horas

MOMENTOS

A. Saludo de bienvenida e información sobre el carácter lúdico del encuentro y las actividades a desarrollar. 10 minutos.

B. Iniciación de las actividades centrales, juego concurso Descubrir y Describir las Pinturas.

En el salón se distribuyeron 10 pinturas, tapadas y numeradas, una para cada niño y niña. Los participantes fueron invitados a concursar en la habilidad de describir la pintura que les correspondió, al azar.

Las pinturas tenían imágenes de la vida cotidiana que podían ser o no vinculadas por los chicos y chicas con la sexualidad humana.

En este taller las pinturas representaban:

- Una pareja semi desnuda en una cama (un chico y una chica).
- Una mujer embarazada.
- Unos niños jugando con muñecas.
- Un hombre y una mujer besándose.
- Una muchacha con minifalda y escote.
- Dos hombres de la mano.

- Un niño barriendo.
- Dos mujeres besándose.
- Una niña jugando Fútbol.
- Una modelo de ropa interior.



Cada niño y niña describió la pintura que le correspondió, ante sus compañeros y compañeras, diciendo lo máximo posible de ella. A los participantes se les recomendó decir: ¿Qué es lo que ven allí? ¿De qué trata o cuál es el tema? ¿Qué sienten frente a esa imagen? ¿Qué opinión tienen o qué piensan del dibujo? ¿Por qué opinan así? Si tuvieran que decirles algo a los personajes de la pintura, ¿qué les dirían? 40 minutos

C. Receso y merienda. 20 minutos.

D. Continuación de las actividades centrales, Descubrir y Describir las Pinturas.

Consulta de opiniones, comentarios y sugerencias de los niños y las niñas sobre las pinturas diferentes a las que describieron.

Aplausometro para seleccionar el mejor expositor y la mejor expositora. 40 minutos.

E. Conclusiones sobre el taller, acuerdo de nueva cita y despedida. 10 minutos.

Anexo 3. Taller: el telenoticiero de los niños y niñas

Objetivo: Propiciar la expresión espontánea de los niños y las niñas acerca de sus justificaciones morales sobre la sexualidad.

Duración: 2 horas

MOMENTOS

A. Saludo de bienvenida e información sobre el carácter lúdico del encuentro y las actividades a desarrollar. 10 minutos.

B. Iniciación del juego el telenoticiero. Por separado, a los niños y a las niñas se les repartieron las mismas 10 noticias recientes, de periódicos locales o nacionales, que tenían información relacionada con situaciones y problemas de la niñez.

Fueron noticias breves que los niños y niñas podían o no asociar con sexualidad. Para este taller se seleccionaron las siguientes noticias:

- Vacunas gratis para los niños.
- Entregan maletines escolares a niños pobres.
- Niña de 12 años embarazada.
- ¿Pueden los homosexuales adoptar niños?.
- Padrastro violó niña de 10 años.
- A la cárcel hombre por tocarle las nalgas a una mujer.
- Aprobado el aborto en Colombia.
- La minifalda nunca pasa de moda.
- Con trillizos familia campesina completa 9 hijos.
- Muere de sida un actor de cine.

Las noticias fueron leídas en cada grupo y comentadas. A los participantes se les pidió que seleccionaran a una pareja de compañeritos, en cada grupo, para que prepararan una presentación de las noticias, tipo telenoticiero, uno leería las noticias con algún

comentario y, el otro, pasaría los comerciales cada tres o dos noticias. Para tal efecto se dispuso de una escenografía en icopor tipo pantalla de T.V. 40 minutos.

C. Receso y refrigerio. 20 minutos.

D. Continuación del Telenoticiero. En plenaria, se pidió a niños y niñas que ampliaran sus comentarios y opiniones sobre las noticias leídas.

Finalmente, se realizó una votación para elegir a la mejor pareja de presentadores del telenoticiero. 40 minutos

F. Conclusiones sobre el taller, acuerdo de nueva cita y despedida. 10 minutos.



Anexo 4. Taller: reconstruir la historieta

Objetivo: Propiciar la expresión espontánea de los niños y las niñas acerca de sus justificaciones morales sobre la sexualidad.

Duración: 2 horas

A. Saludo de bienvenida e información sobre el carácter lúdico del encuentro y las actividades a desarrollar. 10 minutos.

B. Iniciación de las actividades centrales, reconstruir la historieta.

Sobre el tablero del salón de clases se pusieron cuatro cuadros, de 35 x 35 cms, con las siguientes imágenes.

- Cuadro 1, una pareja de adolescentes, un chico y una chica, hablando.
- Cuadro 2, la misma pareja besándose.
- Cuadro 3, la misma pareja desnudándose.
- Cuadro 4, La chica embarazada.

Se les pidió a los niños y niñas que, por grupos de géneros, observaran las pinturas y dijeran qué es lo que pudo haber ocurrido en cada cuadro, para armar una historia. Se advirtió que no existía una única interpretación o historia, que podían existir muchas versiones al respecto.

C. Receso y merienda. 20 minutos.

D. Continuación de las actividades centrales.

Cada niño o niña presentó ante sus compañeros y compañeras la interpretación que hizo de la historieta.

El investigador aprovechó para preguntar opiniones sobre lo narrado. 40 minutos.

E. Conclusiones sobre el taller, acuerdo de nueva cita y despedida. 10 Minutos



Anexo 5. Taller: las “cosas” de los hombres y las mujeres

Objetivo: Propiciar la expresión espontánea de los niños y las niñas acerca de sus justificaciones morales sobre la sexualidad.

Duración: 2 horas

A. Saludo de bienvenida e información sobre el carácter lúdico del encuentro y las actividades a desarrollar. 10 minutos.

B. Iniciación de las actividades centrales.

El investigador entregó una caja de cartón al grupo de niños y niñas que contenía 40 tiras de cartulina, de 22 x 4 cms, con el nombre de 20 objetos y 20 oficios o actividades de la vida cotidiana, así:

Objetos: Martillo, serrucho, fusil, cuchillo, aretes, muñeca, balón de fútbol, falda, pantalón, brasier o sostén, lápiz labial, condón, maquina de coser, taxi, computador, play o XBOX, libro, licuadora, olla, cepillo para cabello.

Oficios o actividades: Curar a los enfermos, construir casas, lavar ropa, planchar, jugar fútbol, jugar baloncesto, barrer, enseñar a leer y escribir, participar en política, vender carros, apagar incendios, arreglar motocicletas, corregir a los niños y niñas, bañar a los bebes, conseguir plata para la familia, mantener ordenada la casa, cuidar el jardín, estudiar en la universidad, vender flores, cocinar.

C. Receso y merienda.

D. Continuación de las actividades centrales.

Los niños y niñas pegaron en una cartelera, bajo los rótulos de: para hombres, para mujeres, y, para ambos, las tiras con los nombres de los objetos y oficios, según su decisión.

El investigador aprovechó para preguntar el por qué de cada decisión. 40 minutos.

E. Conclusiones sobre el taller, acuerdo de nueva cita y despedida. 10 Minutos.



Anexo 6. Cronograma de los 7 talleres lúdicos, con cada grupo. Se desarrollaron 2 por semana – 2007

MES	MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Semana																				
Tipo de taller																				
De familiarización.																				
De indagación sobre las justificaciones morales acerca de la sexualidad.																				
De devolución.																				

**Anexo 7. Entrevista a una niña sobre reconstruir la historieta 16 de mayo de 2007.
Institución educativa privada**

Carlos: Señorita buenos días.

Niña: Buenos días.

Carlos: Me tienes que hablar un poquito más durito, ¿tú sabes qué fecha es hoy?

Niña: Si.

Carlos: ¿Qué fecha?

Niña: 16 de mayo de 2007.

Carlos: ¿Y ayer qué se celebraba?

Niña: El día de la profesora.

Carlos: ¿Y del profesor no?

Niña: También.

Carlos: Ah bueno, bueno señorita vamos a hacer una conversación sobre nuestro último taller, ¿Te acuerdas de qué fue el último taller?

Niña: Si.

Carlos: ¿De qué?

Niña: De que teníamos que escribir una historia.

Carlos: Una historia, ¿Y esa historia tuya tuvo título o no tuvo título?

Niña: Si tuvo título

Carlos: ¿Cómo se llamaba?

Niña: Un amor de adolescentes es malo

Carlos: Ya, yo quiero repasar las cositas y tú me ayudas, ¿Por qué le pusiste es malo?

Niña: Pues porque uno todavía está muy pequeño para, para tener, uno puede tener novios y, pero para tener, esto, relaciones sexuales y todo eso.

Carlos: A ver, no me quedó claro ¿Uno puede tener relaciones sexuales para tener novio o para no tener relaciones sexuales?

Niña: O sea de adolescentes uno puede tener novio, pero uno no puede tener relaciones sexuales.

Carlos: Ah ya.

Niña: Porque todavía está muy pequeño.

Carlos: Ya, ¿Y entonces necesita uno crecer cuanto, o qué?

Niña: Uno necesita ser mayor de edad, de 18 para arriba.

Carlos: Ah ya, de 18 para arriba, ¿Y tú ves una diferencia entre que unos sean novios o amigos?

Niña: Si.

Carlos: ¿Cuál sería?

Niña: Que amigos uno, uno puede tener amistad, uno puede, uno puede hacer lo que uno quiera y al amigo no le va a afectar, mientras si uno tiene un novio entonces ya uno no puede hacer unas cosas, uno no puede tener otro novio.

Carlos: ¡Hum! Ya, ¿Entonces qué es mejor los novios o los amigos?

Niña: Los amigos.

Carlos: Ya, ¿Y qué otras cosas pueden hacer los novios, que no pueden hacer los amigos?

Niña: Pueden, ellos pueden tener más intimidad entre los dos.

Carlos: ¿Quiénes?

Niña: Los novios.

Carlos: Ya.

Niña: En cambio los amigos no.

Carlos: ¿Y cuando dices intimidad, a qué te refieres?

Niña: Cuando hablan de ellos, cuando hablan cosas, cuando hablan cosas, cuando hablan cosas de ellos que no pueden hablar con todo el mundo, solamente ellos dos.

Carlos: ¿Y cuáles serán los sentimientos, qué se siente entre amigos y qué se siente entre novios?

Niña: Entre amigos se siente amistad, en cambio entre novios se siente es amor.

Carlos: ¿Y tú ves diferencia, entre que a uno le guste una persona, por ejemplo a una mujer un hombre, a que esté enamorada, entre gustarle el muchacho y estar enamorada del muchacho, hay diferencias o no?

Niña: Sí, que le guste es porque es linda, pero cuando está enamorada es que ha visto los sentimientos de otra persona.

Carlos: ¡Aja! ¿Y será entonces que si uno está enamorado, o tiene novia o novio, le puede gustar otra muchacha?

Niña: Le puede gustar pero no puede tener relaciones con esa persona, porque ya tiene compromiso con otra persona.

Carlos: Aquí en la historia tú me dices que pasó el tiempo y después sentían amor el uno al otro, ¿Qué es lo que uno siente cuando está enamorado?

Niña: Uno siente afecto por una, por la otra persona.

Carlos: ¿Que más sentirá?

Niña: No sé

Carlos: ¿No sabes más? ¿Por qué afecto?, Me puedes aclarar un poquito la palabra afecto, ¿Porque entre amigos también hay afecto o no?

Niña: Si hay efecto pero entre novios, o sea ahí sentimientos entre los dos, en cambio entre amigos hay afecto uno al otro.

Carlos: Y dices tú, un día el muchacho de tu historia quiso experimentar lo que hacen los adultos, y Diana estuvo de acuerdo, aunque Diana sabía que estaba muy pequeña para eso, al fin qué ¿Ellos decidieron, o Diana no decidió?

Niña: Los dos decidieron, pero Diana, lo hicieron pero Diana sabía que no lo tenía que hacer, aunque lo hizo.

Carlos: ¿En ese caso tú qué opinas?

Niña: Que está mal, porque si ella pensaba que estaba mal tenía que decirle a la otra persona.

Carlos: ¿Y no hacerlo o hacerlo?

Niña: No hacerlo, porque si uno piensa que está mal...

Carlos: Ésa es tú moraleja ¿No? ¿Cómo dice tu moraleja?

Niña: Si uno, si uno cree que no lo puede hacer entonces no lo tiene que hacer.

Carlos: Ah ya, y tú crees que si los muchachos, ya tienen más de 18 años como tú dices, quieren hacer el amor ¿Esa decisión es de quién?

Niña: De ellos dos, porque ya no están en responsabilidad del papá, ya son mayores de edad.

Carlos: Ya, ¿Y si quisieran hacerlo con menos de dieciocho, por lo menos con dieciséis, qué deberían hacer?

Niña: Tendrían que pedirle permiso a los papás, pero si los papás son responsables obviamente les dirán que no, pero si los papás son irresponsables los dejarían.

Carlos: ¡Hum! Ya, ¿Tú crees que si son irresponsables los dejarían? ¿Y por qué crees que es irresponsable darles gusto a los hijos?

Niña: Porque yo creo que eso es algo que las personas, darle gusto a los hijos es, darle gusto pero si ellos se lo merecen, si ellos lo pueden hacer porque, porque si no lo pueden hacer, no se lo merecen, no le tienen que dar gusto.

Carlos: Tú escribiste en tu historia, escribiste que al final la chica está embarazada y está muy feliz, aunque sabe que ella nunca lo debió hacer porque tenía una responsabilidad muy grande, explícame ese pedacito.

Niña: O sea que ella todavía tenía que, ella todavía tenía que hacer la Universidad y todo, y los papás como ya, ya tendría, como ya estaría embarazada los papás creían que ella ya tendría la responsabilidad de tener su hogar, entonces ella tendría que pagar su Universidad, su colegio y los gastos del niño, los casos de la casa y todo.

Carlos: ¡Hum!, ¿Y el señor no tiene responsabilidad o si?

Niña: El señor también tiene responsabilidad, el señor también tiene responsabilidad, porque él fue el que creó el bebé, porque, porque si él, porque él también tiene que ayudarle a la señora, porque si no le ayudara la señora lo tendría que demandar.

Carlos: ¿Y tú piensas que una pareja que está enamorada se puede desenamorar?

Niña: Sí, se puede, puede que el señor se enamore de otra persona más guapa, esa persona, y esté saliendo en, y esté saliendo en secreto y la señora se dé cuenta y se puede separar, o también puede que al señor o a la señora no les guste algo y se separen, o puede que no tengan tanta, tanta amistad uno a otro, o puede que también, cuando ya se hayan conocido bien, esto, una de las personas puede pensar que, que el otro hace cosas malas, que se pueden también separar.

Carlos: ¿Y tú qué opinas de eso? ¿Que uno se enamore, y ya no se enamore y se separe?

Niña: Pues yo creo que eso está bien y a la vez está mal, está bien porque cada uno puede tener sus derechos, y pero está mal también porque ya tenían, cuando ya estaban enamorados tuvieron que tener algún afecto, pero sí cuando ya se separaron puede que ese afecto se haya acabado, y puede que los dos puedan salir heridos en el corazón, por ejemplo el señor le gustó, perdió el afecto de la señora y se separó de la señora, y la señora quedó con la herida, con una herida del corazón, porque ella lo quería de igual forma.

Carlos: ¿Y con una herida del corazón, cómo se sentirá la señora?

Niña: Pues se sentirá mal, todavía sentía el afecto por él, pero también sentiría rabia, porque dejó, porque le dejó, como dicen en las novelas, el corazón hecho pedazos.

Carlos: ¡Aja! el corazón hecho pedazos, bueno, ¿Y si las personas deciden que ya no se quieren, pero quieren seguir viviendo? ¿Tú qué opinas de eso?

Niña: Pues yo creo que eso está mal, porque si se quieren, y quieren seguir viviendo, pues sería ilógico, que el señor podría buscar otra señora y la señora otro señor, entonces pues los dos podrían hacer lo que, lo que ellos quisieran pero no podrían, o será compartir, se podría compartir una casa pero no la misma habitación, la misma cama, ya.

Carlos: ¿Y por qué no puede compartir la misma cama?

Niña: Porque ya no son, porque ya no son novios, ya no tienen, ya no tienen amor uno al otro.

Carlos: ¿Entonces tú crees que un hombre y una mujer, en la vida pueden enamorarse, y desenamorarse varias veces, en la vida?

Niña: Si se puede, pero que no pueden hacer es casarse con una persona, separarse, volverse a casar con otra persona, eso es lo que no pueden hacer.

Carlos: ¿Por qué no pueden hacer eso?

Niña: Porque si se casa, mi abuelita dice que cuando uno se casa por la iglesia, eso es cuando uno está entregando, esto, su alma a la otra persona, pero cuando uno se separa es cuando uno, es cuando uno queda, cuando como, la unión por la Iglesia es cuando Dios une a dos personas, pero cuando se, se separan, esto, la unión que ha hecho Dios se separa, entonces eso, según mi abuelita eso es un pecado.

Carlos: ¿Y tú qué piensas de lo que dice tu abuelita?

Niña: Pues yo creo que está, que lo que dice mi abuelita es cierto porque, porque eso sería incumplir con la regla de Dios, porque Dios los unió y ellos no se pueden separar.

Carlos: ¿Entonces tú crees que las personas se puede casar o se pueden ir a vivir sin casarse?

Niña: Pueden vivir como, pueden vivir sin casarse, pero lo que no pueden hacer es tener, no tener relaciones y vivir juntos, pero sí pueden vivir sin casarse.

Carlos: Ah, ¿Sin casarse tienen relaciones? No entendí.

Niña: Pueden vivir sin casarse pero con relaciones, lo que no pueden hacer es vivir, lo que no pueden hacer es vivir sin relaciones.

Carlos: Ah ya, hola muy interesante señorita lo que me estás contando, cuéntame una cosa, ¿Tú conoces que en este colegio haya novias y novios?

Niña: No.

Carlos: ¿No hay?

Niña: Que yo sepa no.

Carlos: Ah ya, ¿Y tú conoces novias y novios de tu edad?

Niña: No.

Carlos: Ah! ¿Pero sí será que hay novias y novios de diez y once años?

Niña: Puede haber pero eso estaría mal.

Carlos: ¿Por qué?

Niña: Porque ellos dos todavía son muy pequeños.

Carlos: ¿Y si ellos dos quieren ser novios?

Niña: Pues lo pueden hacer, pero tienen que tener responsabilidad uno al otro, y pedirle permiso y contarle a los papás.

Carlos: En la historia que vimos, que aquí la tengo, decían casi siempre, que el muchacho le estaba diciendo a la muchacha que sean novios, ¿Sí, lo ves?

Niña: No.

Carlos: Entonces yo decía, ¿Siempre es el muchacho y que le pide el cuadre a la muchacha?

Niña: Pues no, puede ser la muchacha al muchacho.

Carlos: Ya, ¿Y por qué será que hay muchos diciendo que está mal que sea la muchacha al muchacho?

Niña: Yo creo que es que siempre es el muchacho el que se enamora, casi siempre, pero también la muchacha se puede enamorar.

Carlos: ¿Quién será más enamorado los hombres o las mujeres?

Niña: Pues yo creo que las mujeres porque ellas son las que tienen más detalles, más detalles con los, o sea que ellas son las que miran más a los hombres, miran sus características, todo, miran más detalladamente, mientras que los hombres ¡Ah ésa es bonita, me voy a enamorar de ella! Ya.

Carlos: ¿Los hombres son cómo más qué?

Niña: Son cómo más, o sea no son, no son tan detallados.

Carlos: ¡Hum!, ya.

Niña: Porque puede que esa persona sea bonita pero por dentro puede que sea mala

Carlos: ¿Y los hombres no ven eso o qué?

Niña: Pues cuando, hay hombres que sí lo pueden ver, pero hay otras personas que no lo ven.

Carlos: ¡Hum!, ya, ¿Y tú crees que quién se desenamora más rápido, el hombre o la mujer?

Niña: Pues yo creo que la, la mujer y el hombre, la mujer, los dos, porque la mujer puede que el hombre esté con otra persona o algo, y el hombre puede que la mujer le esté pidiendo muchas cosas, le esté poniendo mucho problemas.

Carlos: Ya, ¿Y tú qué crees que caracteriza a un hombre o una mujer? ¿Qué lo hace más distintivo? ¿Qué es lo que hace que sea distinto un hombre y una mujer?

Niña: Pues que las mujeres tienen más, son más sensibles, en cambio los hombres son más, son más duros.

Carlos: ¡Hum!, ¿Qué otras cosas?

Niña: Que las mujeres son más, son más problemáticas que los hombres.

Carlos: A ver, explícame eso.

Niña: O sea que las mujeres le ponen problema a todo, en cambio el hombre ¡Ay no, dejémoslo así!

Carlos: ¿Me das un ejemplo?

Niña: Por ejemplo mi papá y mi mamá, mi mamá siempre dice: ¡Ay cómpreme esta olla, ay cómpreme no se qué!, ¡Ay esta cosa para el huevo, ay no se que!, en cambio mi papá, ¡Ay no, cocine el huevo en la misma olla que cocina la carne!, así.

Carlos: Ah ya entendí, ¿Qué cosas serán igualitas entre los hombres y las mujeres?

Niña: Pues que los dos tienen valores, que también existen hombres malos y mujeres malas, que, que pueden existir hombres bonitos y mujeres bonitas, que los hombres y las mujeres, los dos tienen sentimientos malos, pueden tener afecto, no todos pueden tener sus, como se dice, sus propios, sus propias reglas, las mujeres también pueden tener sus propias reglas, la mujer y el hombre pueden hacer lo mismo que el hombre, pero hay una cosa que las mujeres no pueden hacer y los hombres, hay una cosa que las mujeres pueden hacer y los hombres no.

Carlos: ¿Cuál es?

Niña: Que las mujeres pueden tener su bebé en su vientre y los hombres no.

Carlos: ¿Y una que la mujer no pueda hacer y el hombre sí?

Niña: No sé, pues un día, la profesora nos dijo un día, siempre los niños dicen: ¡Ay porque las mujeres, ojalá las mujeres no existieran!; entonces la profesora les dice: pero las mujeres y los hombres son iguales y si no existieran mujeres, ustedes no existirían,

porque ustedes nacen de las mujeres, entonces la profesora un día nos estuvo explicando que todas las cosas que hacen los hombres las pueden hacer las mujeres, pero hay una cosa que las mujeres resaltan de los hombres, y pues yo nunca había conocido algo que los hombres puedan hacer y las mujeres no.

Carlos: ¡Aja! muy interesante, ¿Y en el estudio quienes serán iguales o mejores, los hombres o las mujeres?

Niña: Pues los dos pueden ser inteligentes, los dos pueden ser iguales.

Carlos: ¿De tu curso a quién le va mejor?

Niña: Pues yo no sé, pues entre las niñas siempre nos va bien, a una niña en mi salón y a mí, y entre los niños siempre les va bien a, a otros dos niños de mi salón, o sea siempre somos, pero siempre son, pero casi siempre son dos mujeres o casi siempre son un niño.

Carlos: ¿A los mismos les va bien siempre?

Niña: No, los mismos no, porque por ejemplo a mí me va bien matemáticas y en todas las clases, pero, y a un niño también, pero a mí me va mal en inglés y a otros niños si les va bien en inglés.

Carlos: ¡Aja! Ya, ah bueno señorita, de la historia que hay aquí ¿Qué detalle quieres ver ahora que no hayas visto ese día? ¿Qué me quieres comentar?, ¡Ah! Pero es que se me olvido decir esto o tal cosa... te quiero preguntar ahora algo de esta historia que escribió una de tus compañeras, dice que cuando se conocieron los de, esta pareja, la joven era muy bella, y el muchacho era chusco, ¿Qué quiere decir una joven bella y un muchacho chusco?

Niña: Pues una mujer muy bella, pues yo creo que los dos deberían ser, esto bonitos, porque entre las mujeres se conoce la palabra bella, no chusca, mientras que los hombres se, se nombra la palabra chusco, no bello.

Carlos: ¿Y qué quiere decir eso, en la vida real, que una persona tiene qué cosas?

Niña: Pues bella significa que es linda, y chusco significa que es guapo.

Carlos: Y me quieres decir más detalles todavía, ¿Guapo es que tenga qué cosas?

Niña: Que tenga, que tenga, o sea esas palabras se resaltan más en lo físico y no en lo interno.

Carlos: Ah, ¿Y en lo físico es que tenga qué, un muchacho?

Niña: Que sea bonito, que sea estudioso.

Carlos: ¿Y la muchacha?

Niña: Pues lo mismo

Carlos: ¿Y tú ves diferencias entonces, en el cuerpo del hombre y de la mujer?... ¿O qué cosas ves iguales?

Niña: Yo creo que todos son iguales, los dos son iguales

Carlos: ¿Y algunas diferencias?

Niña: Pues las mujeres tienen el pelo largo, pero los hombres también se pueden dejar crecer el cabello, que las, que las mujeres también se echan maquillaje, en cambio los hombres no.

Carlos: ¿Y qué pensarías tú de un muchacho que utiliza el cabello largo y se echa maquillaje?

Niña: Pues yo creo que sería, pues yo creo que sería homosexual.

Carlos: ¿Y cómo te parece eso?

Niña: Pues yo creo que eso estaría mal.

Carlos: ¿Por qué?

Niña: Porque él tiene que respetar el sexo de él.

Carlos: Ah ya, tu amiguita escribió en la historia que estamos mirando aquí, se casaron, hicieron el amor, y la señora quedó embarazada; se me ocurre preguntarte, ¿Siempre que hace el amor un hombre y una la mujer, queda embarazada la señora?

Niña: Pues no queda embarazada, pues por ejemplo mi tía ella hizo el amor con mi tío, y mi tía no quedó embarazada.

Carlos: ¡Aja! ¿Y por qué será que a veces sí y a veces no?

Niña: Pues yo creo que a veces la señora puede perder el bebé, o a veces la señora puede que crea que está embarazada y no esté embarazada

Carlos: ¿De qué otra manera se puede tener relaciones sexuales y que no quede embarazada la señora?

Niña: Pues el hombre, pues el hombre tendría que utilizar el condón, y la mujer tendría que usarlo también.

Carlos: Ah ya. Muchas gracias señorita.

Anexo 8. Dibujos de los niños y niñas acerca de la sexualidad

- NIÑAS INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA



que es la sexualidad

ESCUELA



16 de abril
2007

aqui ellos estan enamorado por que ellos se con silieron y para siempre ellos estaran juntos y felices



SEXUALIDAD



Explicación

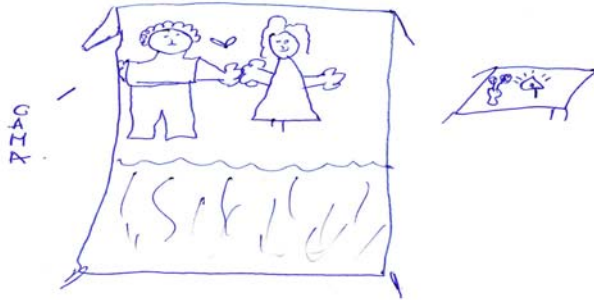
esto sucede cuando un nra joven le dice al novio que si quiere hacer el amor el le dice que si ella quiere. pero ella le responde claro y hay comiensa la sexualidad entre ellos.

NIÑA

~~X.X.X~~

ESCUELA (NIÑA)

16 de abril de 2007.



lo que yo entiendo por sexualidad es que una pareja esta teniendo una relación sexual y tambien cuando se están dando besos no es tanta sexualidad pero en todo caso es sexualidad como estar haciendo el AMOR.

NIÑOS INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

ESCUELA

(NIÑO)

Estos Emmanados los



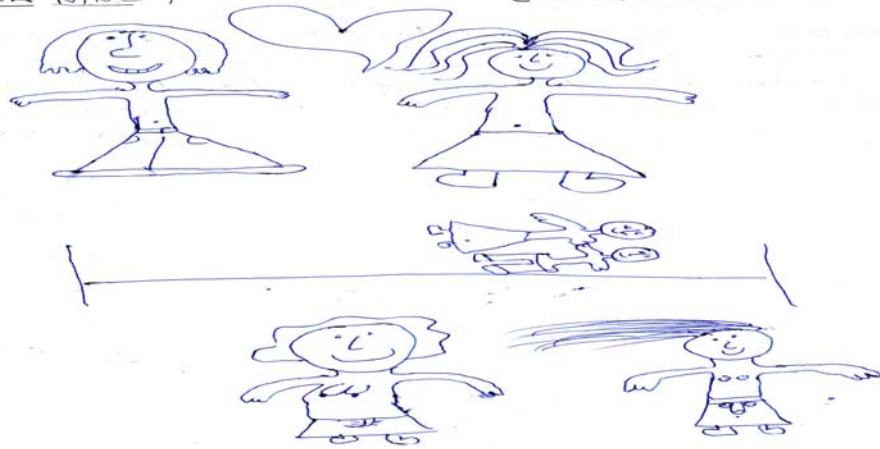
16 de Abril del 2007.

la sexualidad (niño) (escuela)



(ESCUELA NIÑO)

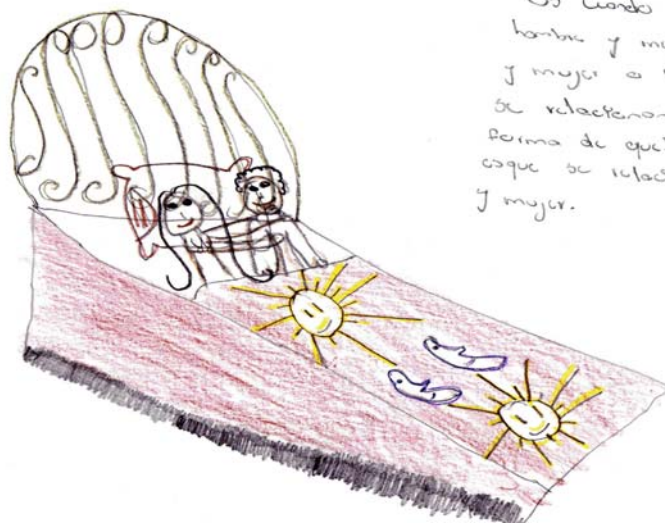
(Ver explicación al respaldo)



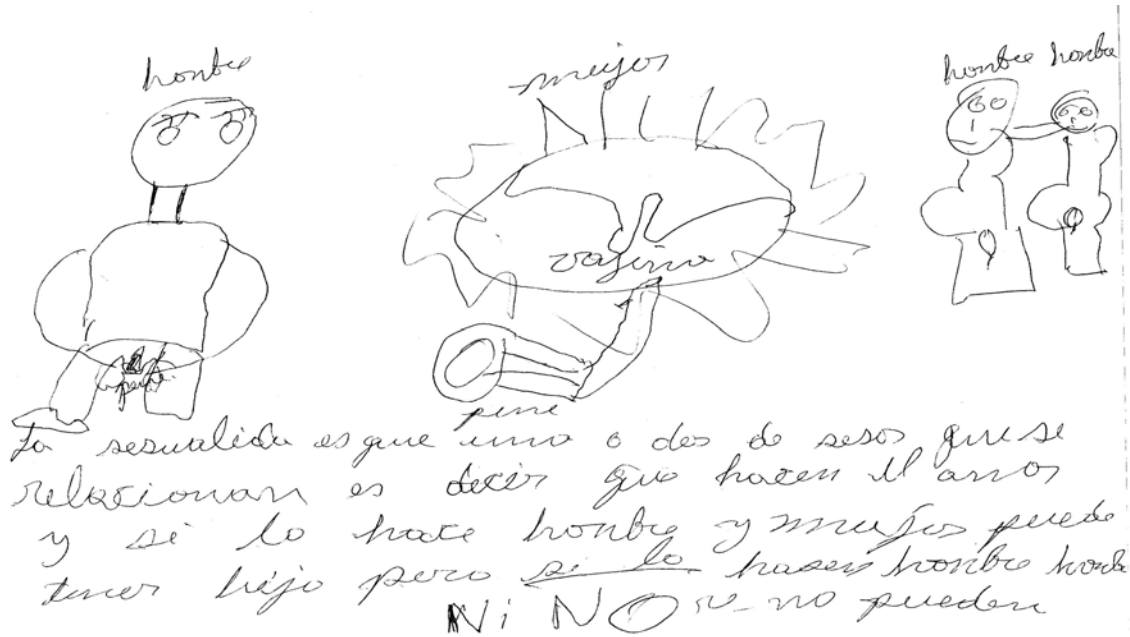
La sexualidad significa que un hombre tenga relaciones sexuales y pueda la mujer y se puede reproducir y si el hombre quiere a la mujer no le tiene que jugar infiel y la mujer tampoco

¿Que es la Sexualidad?

güeros Niño



Es cuando dos personas hombre y mujer o mujer y mujer o hombre y hombre se relacionan pero la única forma de que tengan hijos es que se relacionen hombre y mujer.



- NIÑAS INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA

¿Qué es la Sexualidad?

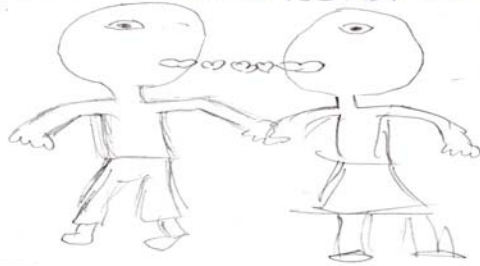
Nina 19/04/07



Yo pienso q' la sexualidad es cuando dos personas hacen el amor y tienen un bebé. Lo cual se deben acostar para hacer el amor.

NINA

LA SEXUALIDAD



¿Que es la sexualidad?
La sexualidad es el amor que hay entre un hombre y una mujer o un hombre que es bisexual es decir es de los 2 sexos, o tambien un hombre y un hombre o una mujer y una mujer. Pero para que haya sexualidad debe tener sexo o hacer el amor para que haya sexualidad aunque solo no tiene que hacer el amor tambien se deben querer y confiarse asi mismo para luego hacerlo y tener hijos

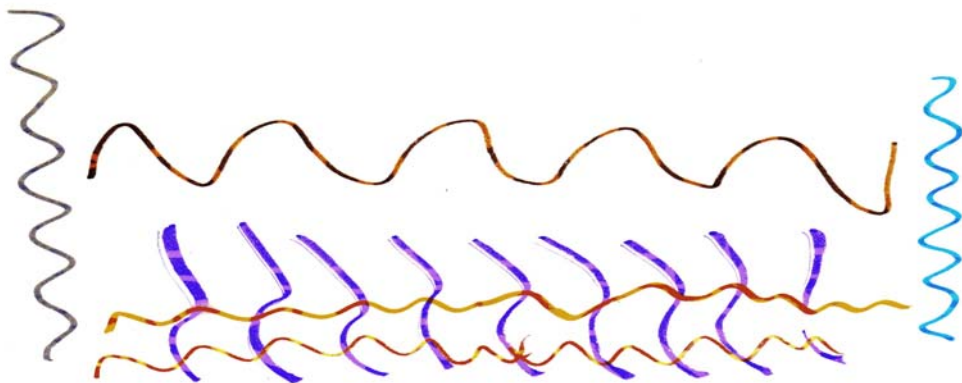
19 ABRIL 07

La sexualidad es hacer el amor, hablar de amor o tener relaciones como tocarse las partes intimas.

Yo creo que sexualidad es que ~~de~~ dos personas ~~se~~ hacen amor y se besan para tener hijos.

Yo pienso que es cuando se besan y se tocan partes intimas con mucha pasion.

Sexualidad tocandote NINA



¿Que es LA XESUALIDAD?

niño 19 de Abril 07

Ejemplo:

PERSONAS



ANIMALES



SEXO

EL SEXO ES UN SENTIMIENTO QUE SE TIENE ENTRE EL HOMBRE Y LA MUJER. ¿COMO SE HACE? SE HACE INTRODUCIENDO EL "PENE" DENTRO LA "VAGINA" DE LA MUJER. ¿QUE SE TIENE? ¿COMO? SE TIENE UN HIJO PORQUE EL HOMBRE INTRODUCE UN GLOBOLO Y SE FORMA UN NIÑO O NIÑA

la sexualidad

Ambos pueden tener



los animales pueden tener



la sexualidad para mi es sexo o sea es hacer el Amor tener el sexo con Alguen es tener al hombre y el hombre con la mujer o las dos hacen el Amor pero no solo la mujer y el hombre Tambien mujer y mujer, hombre y hombre o animales

niño

19 de Abril 07

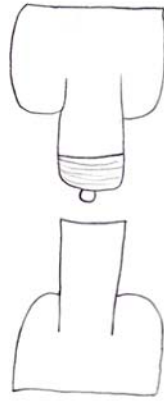
- NIÑOS INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA



19 de Abril del 2007

10-04-07

NIÑO



• Yo creo que la sexualidad es cuando el hombre le mete el pene a la vagina de la mujer.

19-04-07.

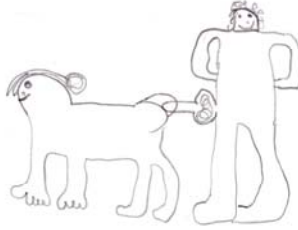


• yo creo que la sexualidad es donde un hombre y una mujer, o dos hombres, o dos mujeres hacen el amor, o se besan apasionadamente.

Niño

19 abril 2007

nino



¿Que es el sexo? es cuando uno se acuesta con otro