



Cómo citar el artículo

Pinzón Romero, C. C. (2014). Tu amor me hace grande: sentidos del cuerpo sexuado en la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 43, 98-112. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/554/1100>

Tu amor me hace grande: sentidos del cuerpo sexuado
en la escuela¹

Your Love Makes Me Big: Senses of the Sexed Body in
the School

Ton amour me fait grand: sens du corps sexué dans
l'école

1. El presente artículo hace parte del informe final de la investigación realizada en la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, titulada: "Sentidos de cuerpo sexuado en niños y niñas de 9 a 13 años de las escuelas públicas El Tajo y Nariño Unido de Santander de Quilichao" (2008-2011), aprobada con la Res. No 26 del 29 de enero de 2010, Grupo de Investigación Kon-moción (Categoría B - Colciencias). Los autores desean dar expreso crédito y mención a la Universidad del Cauca por los espacios y tiempos permitidos para llevar a cabo la investigación.



Claudia Constanza Pinzón Romero

Licenciada en Filosofía
Magíster en Educación
Estudiante de Doctorado en Filosofía
Docente del departamento de Educación Física
Universidad del Cauca
cpinzon@unicauca.edu.co

Juan Carlos Aguirre García

Licenciado en Filosofía
Magíster en Filosofía
Estudiante de Doctorado en Filosofía
Docente del Departamento de Filosofía Universidad del Cauca
jcaguirre@unicauca.edu.co

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Licenciado en Educación Física y Recreación
Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Doctor en Ciencias Humanas y Sociales
Docente del departamento de Educación Física
Universidad del Cauca
ljaramillo@unicauca.edu.co

Erika Esmeralda Dávila Córdoba

Licenciada en Educación Física
Magíster en Educación
Docente del departamento de Educación Física
Universidad del Cauca
emdavila@unicauca.edu.co

Recibido: 25 de abril de 2014
Evaluated: 13 de agosto de 2014
Aprobado: 1 de septiembre de 2014
Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Resumen

Este artículo es resultado del informe de investigación del proyecto: “Los sentidos del cuerpo sexuado de niños y niñas entre 9 y 13 años de edad”, realizado bajo el enfoque fenomenológico del análisis reflexivo que propone Lester Embree (2003). El estudio se sumerge en el mundo de la vida de los niños y niñas de las escuelas públicas El Tajo y Nariño Unido de Santander de Quilichao, Cauca (Colombia). La investigación parte desde una actitud natural hacia una actitud fenomenológica, considerándose en profundidad las relaciones e interacciones entre los niños y las niñas en relación con el entorno escolar, sus expresiones y manifestaciones. Es en este contexto donde emergen las primeras expresiones de sexualidad que develan el entramado tentativo de su conciencia (la tensión entre creencias, valoraciones y voliciones del mundo de la vida), alcanzando la constitución de sentidos que dan lugar a la reducción trascendental del fenómeno.

Palabras clave

Análisis reflexivo, Cuerpo sexuado, Escuela, Fenomenología.

Abstract

This article is the result of the research report of the project “The Senses of the Sexed Body of Boys and Girls aged between 9 and 13 years”, which was performed based on the phenomenological approach of the reflective analysis proposed by Lester Embree (2003). The study is immersed in the life world of children from two public schools, “El Tajo” and “Nariño Unido”, in the municipality of Santander de Quilichao, Cauca (Colombia). The research starts from a natural attitude towards a phenomenological attitude, which

considers in depth the relationships and interactions between boys and girls in relation to the school environment, their expressions and manifestations. Within this context appear the first expressions of sexuality that reveal the intention framework of their consciousness (the tension among beliefs, values and volitions of the life world), reaching the constitution of meanings that give rise to the significant reduction of the phenomenon.

Keywords

Reflective Analysis, Sexed Body, School, Phenomenology.

Résumé

Cet article est le résultat du report de recherche du projet « Les sens du corps sexué des enfants entre 9 et 13 années » qui a été réalisé d’après l’approche phénoménologique de l’analyse réflexif proposé par Lester Embree (2003). L’étude est développée à l’intérieur du monde de la vie des enfants des écoles publiques El Tajo et Nariño Unido de Santander de Quilichao, Cauca (Colombie). La recherche est dérivée d’une attitude naturelle vers une attitude phénoménologique, en considérant en détail les relations et les interactions entre les enfants par rapport à l’environnement scolaire, ses expressions et manifestations. Dans ce contexte résultent les premières expressions de sexualité qui nous montrent la trame tentative de leur conscience (la tension entre des croyances, valeurs et volitions du monde de la vie), en réussissant la constitution de sens qui résultent dans la réduction du phénomène.

Mots-clés

Analyse réflexif, Corps sexué, École, Phénoménologie.

Introducción

La educación sexual en Colombia

En Colombia, los y las jóvenes inician su actividad sexual prematuramente: los hombres comienzan a los 13,5 años de edad y las mujeres a los 14,8 años, sin protección ni planeación (Universidad de los Andes, 2001), situación preocupante para el sector de la salud y la educación. Las cifras sobre embarazos no deseados se incrementan cada vez más en los pre-adolescentes: **nueve de cien mujeres jóvenes resultan embarazadas antes de los 18 años; es decir, noventa de cada mil jóvenes está entre los 10 y los 18 años. Asociado a esta problemática, van en aumento las cifras de acoso sexual, abuso, prostitución, explotación sexual infantil, enfermedades de transmisión sexual (VIH-SIDA) y deserción escolar (El Espectador, 2007); esto reta a ambos sectores a generar habilidades preventivas para atender las necesidades de este grupo poblacional.**

Por otra parte, la situación de vulnerabilidad en la que se hallan los niños y las niñas en Colombia no es nueva, situación que están tratando de atender el sector de la salud desde 1960 y el sector educativo desde 1993, incluyendo la cátedra opcional de Educación Sexual en los currículos de Educación Básica Secundaria. Sin embargo, el Instituto Nacional de Medicina Legal reportó en el año 2003 que cada 2 horas existen tres casos de violación a menores para un total anual de 14.239 casos de violencia sexual, de los cuales el 84,4% son mujeres con un promedio de edad de 13 años. Durante el mismo año (2003), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar reportó 26.824 casos de maltrato infantil (daño por acción y omisión en el desarrollo del niño en la parte física, psicológica, afectiva y moral), de los cuales el 4,88% (1.309) corresponden a abuso sexual (Gentiuno, 2004).

En el año 2004 se presentó en Colombia un proyecto de ley en el que se proponía implementar la obligatoriedad de la **cátedra de "Salud Sexual Integral" (Gentiuno, 2004)**, desde el preescolar, en las instituciones de educación básica, tanto públicas como privadas, con base en el informe del Procurador General de la Nación de ese entonces (Edgardo Maya), según el cual: "existen más de 159.000 adolescentes embarazadas al año, *niñas madres de niños*; una de cada cinco adolescentes es madre o está embarazada y entre 1990 y 1995 se incrementó en un 19% a nivel urbano y un 47% a nivel rural, preocupando también el alto porcentaje de niños y niñas que nacen con VIH-SIDA" (Fundación Alejandría, 2008).

Sumado a lo anterior, la legislación colombiana flexible en cuanto a la penalización de este tipo de delitos; por ejemplo, el artículo 205 del Código Penal Colombiano establece una pena de ocho a quince años de prisión para quien realice acceso carnal violento; esta pena se eleva entre una tercera parte y la mitad de conformidad con lo dispuesto en el artículo 211 del mismo código cuando se presentan condiciones agravantes, entre las cuales se contempla: la edad de la víctima (menor de 12 años), en caso de quedar en estado de embarazo, y el aprovechamiento de alguna circunstancia generadora de autoridad que obligue al victimario a depositar su confianza en ella. Adicionalmente, están las enfermedades de transmisión sexual, entre ellas el VIH-SIDA. Según estadísticas de Colombia: El Ministerio de Protección Social (Boletín 061 de 2008), en el año 2007 se reportaron 4.062 casos, para un acumulado, entre 1983 y noviembre de 2007 de 170.000 casos en mayores de 15 años. De este número, solo se han diagnosticado alrededor de 36 mil, equivalente al 21%. El creciente aumento de VIH/SIDA muestra que, en algunos sitios, las epidemias han dejado de ser concentradas para tender hacia la generalización.

En síntesis, los esfuerzos entre el sector salud y el sector educativo focalizados en la escuela, escenario propicio para desarrollar programas que apunten a disminuir las cifras de natalidad en adolescentes y cumplir con políticas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), aún no arrojan los resultados esperados, siendo estos insuficientes o poco significativos (Documento Conpes, 2012, 147). Entre esta problemática, por una parte, se encuentra la dificultad para incorporar la Educación sexual como eje transversal en los Programas Educativos Institucionales donde se evidencia que el MEN ha delegado la responsabilidad en los maestros y maestras, quienes con escasos programas de cualificación y con carencia de herramientas conceptuales para la reflexión acerca de la sexualidad, se enfrentan a un problema de salud pública que desborda la escuela. Asimismo, la poca capacitación que brinda el MEN no tiene total cobertura en el país; esta se ha concentrado en las grandes ciudades; con dificultad atiende los municipios intermedios como Santander de Quilichao, dejando por fuera zonas rurales o pequeñas poblaciones (ASODESI-Fundación Alejandría, 2010).

Además, las familias de los escolares, en el afán diario de dar respuesta a necesidades prioritarias del sustento en el hogar, delegan la responsabilidad de formación sexual en los maestros, maestras y el mismo Estado. Los y las maestras se encuentran en la encrucijada de responder a los intereses de los programas educativos del MEN, a los requerimientos y expectativas de las familias, a las necesidades cotidianas de los estudiantes y a las problemáticas del contexto. Esto significa, de nuevo, que la sexualidad de los niños y niñas, como parte de su propia existencia, está desarticulada de sus vivencias, experiencias, búsquedas y contextos cercanos. Por tanto, y en consideración a la magnitud de esta problemática, el presente estudio pretende comprender los sentidos de cuerpo sexuado de niños y niñas escolares entre 9 y 13 años de edad, en tanto encuentro con su mundo vital y mundo escolar; esto, con el fin de reflexionar sobre el entramado constitutivo de sus sentidos-en-cuanto-vividos como “seres críticos y situados que se relacionan con los otros y con el entorno” (Jaramillo y Aguirre, 2011: 314).

El contexto sociocultural y los participantes del estudio

El estudio se realizó en dos escuelas públicas del municipio de Santander de Quilichao, Cauca, Colombia. El municipio tiene 83.938 habitantes; el 33,2% de las comunidades es afro-descendiente, el 17,7% indígena y el 49,1 % mestiza (municipio de Santander de Quilichao, 2008). El sector salud presenta las tasas específicas de Fecundidad por edad, indicando que de mil niños nacidos, cien corresponden madres entre los 10 y 15 años. La Secretaría de Salud Municipal reportó 18 partos de niñas entre los 10 y 14 años en un año (VVAA, 2010). En relación al sector educativo, el municipio está integrado por 177 centros escolares con 817 educadores, 12.682 estudiantes en primaria y 8.036 estudiantes en secundaria. Las 2 escuelas públicas que participaron en esta investigación hacen parte de estos centros educativos: La Escuela Nariño Unido, está ubicada en la zona urbana, brinda educación a niños y niñas con familias en situación de desplazamiento; la Escuela El Tajo, se ubica en la Zona Rural, agrupa niños y niñas con familias dedicadas a las labores de agricultura. En ambas instituciones los estudiantes proceden de familias en alto riesgo de vulnerabilidad, debido a su precaria situación socio-económica; casi todas corresponden al estrato No 1. Ambas escuelas se destacan por su diversidad étnica y cultural, integrando afro-descendientes, indígenas, mestizos y personas llegadas de sectores que están en situación de desplazamiento.

Los criterios considerados para participar en el proyecto fueron: edad de los estudiantes (9 y 13 años) y que pertenecieran a los grados cuarto y quinto de básica primaria. En total participaron 38 estudiantes (24 niños y 14 niñas).

Antecedentes

Fernández, Infante, Barrera, Padrón y Doblas (2006), en Málaga, realizaron un estudio con jóvenes entre los 15 y 24 años de edad, donde describen que los jóvenes del área rural asocian sus concepciones, actitudes, vivencias y necesidades al sexo, con un matiz amplio que relaciona los sentimientos y la vida. En la Habana García, Ávila, Lorenzo y Lara (2001) describen como los jóvenes, entre 15 y 19 años, tienen conocimientos apropiados sobre su aparato genital, la maternidad, la anticoncepción y las enfermedades de transmisión sexual, pero no consideran las consecuencias de la actividad sexual, así como afrontar un embarazo a temprana edad. Jones (2010) en Buenos Aires, abordó la diversidad de las prácticas sexuales, con adolescentes entre los 15 y 19 años, a partir de vínculos socio-afectivos como el noviazgo, los diálogos, el silencio con los padres; en el estudio encontró que entre pares o amigos crean diferentes tipos de jerarquías sexuales según el género; de mismo modo, constituyen diferentes nociones de sexualidad, de afectos, preferencias sexuales y crean múltiples variaciones de relaciones dependiendo de su contexto social y su formación educativa.

En Medellín De la cuesta (2002) describió el contexto del embarazo en mujeres adolescentes entre los 13 y 19 años de edad; en el estudio identificó sus condiciones culturales y exploró los significados que las jóvenes atribuyen a su embarazo y a la anticoncepción; el estudio recomienda que se requieren métodos anticonceptivos que cumplan los requisitos de ser seguros para su privacidad, pues los métodos anticonceptivos tienen incompatibilidades que trascienden las pruebas médicas, se construyen sin una relación positiva en el noviazgo, y, además, no sirven para establecer intimidad y confianza; además, considera que existen otras “maneras” de evitar el embarazo no deseado o al menos su impacto negativo. En Bogotá Castañeda (1995) describió los procesos que atraviesa el adolescente dentro de escuela, en él se percibe el abismo que se abre entre la lenta cultura pre-moderna de la escuela y la intensa rapidez de la posmodernidad que se vive en el universo cultural de los adolescentes; esto, por la influencia de los medios de comunicación, los cuales alteran la percepción y enseñanza del amor en los y las adolescentes, mediante telenovelas y dramatizados; la investigadora afirma que los y las adolescentes escolarizadas “no desean que solo se les siga informando sobre masturbación, uso de anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, relaciones sexuales, embarazo [...]”; están aburridos que tanto los padres como los maestros siempre repitan lo mismo, anhelarían más bien saber sobre el amor”.

En Popayán, Martínez, Ortiz, López y Potosí (2010) identificaron las características biopsicosociales que antecedieron al embarazo en las adolescentes que asistieron a consulta en dos instituciones de salud, nivel I de Popayán, destacando dos factores que predisponen a los jóvenes a un embarazo a temprana edad como son: la poca importancia que se da a la educación sexual y reproductiva que brinda la familia, el colegio y entidades, entre otros, y el inadecuado uso de métodos anticonceptivos, aún a pesar de contar con los medios comunicativos que inundan de información el tema. “En esta población, el embarazo es tal vez un camino para alcanzar la identidad sexual”, es probable que exista la influencia del patrón generacional repetitivo de embarazo a temprana edad, porque encuentran viable adoptar roles adultos para la conformación de su identidad, crean una inadecuada identidad de ser adulto, que sumado al poco acompañamiento de los padres, los llevan a un matrimonio apresurado, o a embarazos como forma de reafirmar su rol de madre o padre.

Según lo anterior, el sentido existencial de la sexualidad en edades entre 9 y 13 años se ha explorado poco; las investigaciones se han concentrado en estadísticas que presentan el sector salud y educativo, en la producción de un conocimiento que gira alrededor de factores que influyen (causa-efecto) en los embarazos de los adolescentes y en el manejo de anticonceptivos; sin embargo, poco se ha explorado la realidad de los niños y niñas en edades vulnerables, dados sus procesos biológicos y relacionales en la escuela acerca de su sexualidad; se desconocen también, los sentidos de su cuerpo sexuado y sus procesos intencionales frente al amor; procesos que se viven en

la interacción cotidiana de su mundo vital escolar. El presente estudio es un acercamiento inicial a este fenómeno.

Marco teórico

La sexualidad como co-extensión con la vida

La noción de cuerpo sexuado se asume a partir de la Motricidad Humana, propuesta por Merleau-Ponty en *Fenomenología de la percepción* (1945). Para ello, fue fundamental ir a Husserl (2008), en tanto “toda cosa que se exhiba en el mundo de la vida como concreta, tiene obviamente, una corporeidad, aún cuando no sea un mero cuerpo” (p. 148). El cuerpo posee un yo intencional que es la esfera primordial del sujeto; esta se encuentra constituida por los otros y por la naturaleza; yo intencional con un cuerpo que es observado y que puede describirse, asirse, comprenderse y transformarse; es decir, un yo sensiblemente experiencial. En este sentido, Husserl da un vuelco a la visión de cuerpo descrita por científicos anatomistas y fisiológicos, para dar relevancia y dotar de sentido un cuerpo que se relaciona con otro y con el entorno, pero además, es un cuerpo que se mueve intencionalmente en diversidad de esferas como lo ético, lo político, lo estético, lo erótico-afectivo y lo social, entre otros; cuerpo que se expresa y comporta según los procesos simbólicos de una cultura. Es en esta sinfonía de esferas del ser que emerge un cuerpo sentido-vivido: un cuerpo que posee una realidad subjetiva a través de la cual se hace consciente la propia existencia. Es el cuerpo sentido en primera persona el que hace gala de un mundo y un tiempo determinando a un sujeto histórico, en tanto percibe desde su cuerpo-propio los objetos o la realidad que se le aparecen.

Emerge entonces la percepción, lugar de conocimiento, donde las múltiples vivencias y sensaciones obtenidas en el mundo de la vida constituyen el tejido de las relaciones cuerpo-estructura-intencional de la conciencia, a fin de dotar de sentidos las acciones que realiza como sujetos. Son los sentidos, en la vivencia, los que personalizan las sensaciones; cada cual percibe el cuerpo cenestésicamente al tocarlo o mirarlo. Merleau-Ponty (1945) expresa que el sentir del cuerpo-propio es percepción; es decir, “una constituyente tanto de la apertura perceptiva al mundo como de la “creación” de ese mundo” (p. 181). Como ya lo expresara Husserl, es necesaria la relación de la conciencia y del cuerpo para el análisis de la percepción. De esta forma, la fenomenología del cuerpo reivindica la existencia humana como unidad, volviendo a significar la subjetividad y la objetividad en contraposición al dualismo cartesiano. Se puede afirmar, entonces, que el encuentro entre el cuerpo visto: cuerpo físico dotado de leyes propias –denominado en alemán *Körper*–, con el cuerpo vivido: cuerpo sentido, –en alemán: *Leib* (vida)–, es el cuerpo que se siente, en el que somos y que, además, es unidad que posee, percibe y vive junto y con el mundo, constituyendo la base de la conciencia y determinando un compromiso existencial entre el sujeto y sus circunstancias.

El cuerpo es el centro de atención de un sujeto que vive y significa mundo; instancia que cubre el desarrollo total del sí mismo, pero también el cuerpo del otro (intersubjetividad), lugar de donde emergen estadios en los que transita la vida implícita del hombre y la mujer, y con ellos su sexualidad. Por tanto, el cuerpo es el centro de donde se es consciente de la existencia de sí mismo y del otro en relación permanente, cuerpos-propios en los que fluye su sexualidad. Es en este fluir inter-corpóreo donde se encuentran carne y espíritu. Todo lo que se hace a partir del cuerpo, que además contiene y mantiene en tensión una estructura intencional de la conciencia personalizada (Sérgio, 2006), no es otra cosa que el “encarnamiento” de un cuerpo existencialmente sexuado.

La sexualidad como intencionalidad de la existencia

La sexualidad está representada en el “encarnamiento” y posee la intencionalidad original de un sujeto que sigue el movimiento general de la existencia. Esta intencionalidad tiene tres raíces vitales: la percepción, la motricidad y la representación; estas conforman articuladamente un “arco intencional que hace imposible distinguir un ser total de hombre en una organización corpórea” (Merleau-Ponty, 1945: 187). La relación recíproca entre estas raíces permanece en tensión en una sola estructura. Descubrir esta tensión le devuelve y reintegra su sexualidad en su máxima esencia. Todo acto humano en sí mismo “tiene sentidos”; la sexualidad no es un simple efecto de los procesos o funciones de los órganos genitales reproductores, ni estos son el fin; en tanto la libido no es un instinto, la sexualidad no es una expresión de la conducta humana que provenga de una represión infantil, historia sexual del sujeto; la sexualidad “es una manera de ser-del-mundo físico e interhumano” (Merleau-Ponty, 1945: 83). La sexualidad ni está trascendida en la vida, ni figurada en su centro por unas representaciones inconscientes; la sexualidad está constantemente presente en la existencia como una “atmósfera ambigua” que, sin ser un acto de conciencia, puede incentivar otras formas de la experiencia en el mundo cargada de significados. La existencia “es el poder general que tiene el sujeto psicofísico de adherirse a unos medios contextuales diferentes, de fijarse mediante experiencias diferentes, de adquirir unas estructuras de conducta. Es lo que hace que un hombre posea una historia” (Merleau-Ponty, 1945: 175). De esta manera, la existencia del cuerpo no se reduce a la sexualidad ni la sexualidad a la existencia; la existencia no es un orden de hechos.

Esta atmósfera ambigua que activa otras formas de experiencia hacia la trascendencia, hace de su estructura fundamental algo indeterminado en la que la casualidad se hace razón y trasciende el movimiento de la existencia y transforma una situación de hecho; para Merleau-Ponty (1945) “la existencia nunca supera definitivamente nada, pues en tal caso, la tensión que la define desaparecería” (p. 186). La existencia no posee atributos fortuitos, no tiene un contenido. Es un movimiento, mediante el cual todos los hechos son asumidos, no admite en sí ningún hecho puro. Todo es contingencia en el ser humano. Dice Pintos (2009):

Sexo y el cuerpo han dejado de ser [...] causa o simple instrumento [...] para ser el vehículo, el punto de apoyo, el volante de nuestra vida. El cuerpo es animado –como parte del mundo que es– y es animador– en cuanto “figura” natural del espíritu–; es decir, el cuerpo sexuado pasa a ser el centro de nuestro existir, ese cuerpo que nos permite comunicar, ser y estar no solo consigo mismo sino con el otro, es la corporeidad, convertida en búsqueda del afuera en el adentro y del adentro en el afuera, poder global y universal de incorporación (p. 17).

Precisamente, esta atmósfera ambigua de la sexualidad es la que permite sostener la tesis de que la *sexualidad es co-extensiva con la vida* y que todo lo que se vive y se piensa tiene varios sentidos; tesis que fundamenta la investigación: *Sentidos del cuerpo sexuado*, en tanto la carne es el “núcleo de espíritu, que lo induce a clausurarse o a vivir hacia el bien y una carne explorada, vaciada de egoísmo en el propio éxtasis sensual, proporciona su base a la forma de vida que repite misteriosamente el movimiento divino de generosidad infinita, creando el mundo para comunicarle su espíritu.” (García-Baro 2012: p 55).

Método

El tipo de estudio desarrollado corresponde a un paradigma cualitativo de corte fenomenológico; metodológicamente se fundamentó en la propuesta del *Análisis Reflexivo* de Embree (2003) que constituye siete pasos interdependientes entre sí: 1) La observación natural no reflexiva, 2) el infor-

mar, 3) el reflexionar, 4) los actos intencionales: creer, valorar, querer; 5) el experimentar, 6) el analizar, y 7) el examinar, para lograr las 3 reducciones fenomenológicas: la natural, la eidética y la trascendental (Una presentación detallada de estas reducciones y de la propuesta de Embree se encuentra en Aguirre y Jaramillo, 2012).

La primera reducción se realizó desde la descripción obtenida en la observación “natural”; que comprende la ubicación geográfica, la estructura física de la escuela y considera las propiedades y los atributos de los objetos, las relaciones espaciales y temporales, así como las características posicionales entre personas y objetos. Esta privilegia las relaciones sociales y culturales (motivaciones, estados de ánimo, intereses, preocupaciones, expresiones orales y corporales). En la primera reducción, los datos de las dos escuelas registrados en los diarios de campo se codificaron así: Diario Campo (DC#) Nombre escuela (iniciales de las escuelas), registrados por el investigador (iniciales de nombres) acompañado del número del relato. Los relatos se agruparon en asuntos temáticos por escuela, los cuales se entrelazaron para dar paso a la reflexión, conformando las primeras unidades de sentido o expresiones de sexualidad, consolidadas en un informe descriptivo que constituyó el abordaje del fenómeno en actitud natural (primera reducción).

Ese examen previo de los datos dio paso a la segunda reducción o reducción eidética, en donde la observación se concentró en los procesos intentivos de la conciencia: las creencias, valoraciones, voliciones, y en el experimentar de los niños y niñas, profundizando en las unidades de sentido mediante otro instrumento: un taller educativo que consistió en una “Fiesta de valores” y un *collage* de palabras claves. La observación fue codificada como (TEE) acompañada con el número de relato. La primera y la segunda reducción fueron base fundamental para la constitución de sentido del fenómeno en la *reducción trascendental* y generar conocimiento y alternativas para la comprensión del mundo de la vida en la escuela. En esta última reducción, entran en diálogo las voces de los niños y las niñas, así como las diversas teorías de autores alrededor del fenómeno constituido.

Respecto a los aspectos éticos, el estudio estuvo dentro de los lineamientos que presenta el ABC del código de Infancia y de la Adolescencia en la ley 1098 de 2006, del instituto Colombiano de Bienestar familiar y del Ministerio de Protección Social. Se consideró el derecho a la intimidad de los niños, niñas y maestras, conservando el anonimato de las fuentes informativas, la autoridad académica de cada una de las escuelas estuvieron informadas y dieron su consentimiento. Las familias de los niños y niñas que participaron en la investigación, aprobaron en reunión con la autoridad académica participar en la realización del mismo. Se presentó retroalimentación de la investigación a las familias, niños y niñas, maestras y directivas.

Resultados y discusión

El ser grande en la escuela

Estos hallazgos son un primer paso para comprender el cuerpo sexuado de los niños y niñas, se presentan los procesos intentivos de conciencia en el mundo de la vida escolar. A continuación se describe una de las dos unidades de sentidos encontradas en el estudio: *Ser grande en la escuela como posibilidad del encuentro con el otro y el mundo de la vida*. Esta unidad contiene la mayor parte de donaciones de sentido o categorías en los procesos de relación entre niños y niñas examinados en la descripción eidética², lo cual posibilita el poder comprender los sentidos de las interacciones

² Para aclarar lo concerniente a la descripción eidética, es preciso remitirnos a la distinción que hace Husserl entre dos tipos de actos categoriales: los sintéticos y los ideativos. El primer tipo está caracterizado por permanecer dirigido a los objetos fundantes de la experiencia, el segundo tipo no. Darse cuenta de que “el libro está sobre la mesa” es significar un objeto de un orden superior. Pero este objeto sintético incluye los elementos fundantes “libro” y “mesa”, y no puede haber una significación independientemente de ellos. En contraste, los datos ideativos o eidéticos, buscan entender lo universal mediante la abstracción de lo individual o singular. Este proceso

y diversas expresiones de la sexualidad de los niños y niñas en la escuela. El eje central: “ser un niño o niña grande en la escuela” está constituido por la amistad, el diálogo, la confidencialidad y la intimidad, como base fundamental de los procesos de relaciones que se dan en sus procesos de socialización; es decir, ser grande implica estar *entre* el mundo de los adultos o personas mayores y los niños y niñas pequeñas³.

Las formas de relación que tienen los niños y niñas con los adultos o personas mayores tanto en el hogar como en la escuela consisten en procesos de autoridad y obediencia; relaciones donde habita un mundo de secretos, pues es necesario ocultar sentimientos y emociones frente a un noviazgo o un vacilón; en este sentido, el adulto no es fuente de confianza en sus procesos de intimidad sexual. De este modo, para los escolares la figura del adulto aparece representada en la función de protección y cuidado, porque están pendientes de sus intereses, solucionan sus problemas, les suministran ropa, vivienda y comida, les castigan y les dicen lo que deben hacer. En general, expresan sentimientos ambiguos por las personas mayores, por una parte, dicen que los quieren, aunque los regañen por sus juegos y las formas de relacionarse, lo que crea una distancia entre grandes y adultos. Dicen Duch y Melich (2009): “los infantes, de la misma manera que los adultos, también necesitan intimidad, necesitan encontrar tiempo y espacios en los que puedan vivir su intimidad, puedan relacionarse íntimamente con ellos mismos y con los otros” (p. 195). Este deseo de intimidad se expresó al mencionar que para jugar eligen lugares, sitios secretos donde no sean observados, para evitar que los adultos opinen sobre sus asuntos.

Ahora bien, también se evidencian otras categorías que se refieren a la interacción que tienen los niños y niñas grandes con los más pequeños en la escuela; relaciones mediadas por la permisividad y complicidad. Los niños y niñas pequeñas son los que dinamizan expresiones y manifestaciones de afecto entre los grandes; estos llevan y traen mensajes, concretan citas de encuentro y posibilitan contactos secretos; sin embargo, estos, por ser pequeños, no gozan de la total confianza de los grandes.

Los grandes en la escuela consideran que los pequeños necesitan de cuidado y protección; además, les parecen tiernos, mimados y dependientes; esto se evidenció en expresiones como: “no saben cuidar su cuerpo, ni su presentación personal, les da piojos y esto se debe a que por ser pequeños no tienen experiencia”⁴, “no conocen las cosas de la vida”⁵. Agregan que, por ser pequeños, “se equivocan con frecuencia”, “no hacen bien las cosas”. Estas percepciones de los niños y niñas grandes frente a los más pequeños, permite decir que para ellos y ellas ser grande significa responder por el otro u otra. La responsabilidad está dada en términos de cuidar, de ayudar a que el otro cuide de sí mismo para no quedar en estado de vulnerabilidad ante otros o ante las diferentes situaciones que se presentan en la familia o en la escuela.

Por consiguiente, *ser grande* en la escuela y en el hogar es una valoración importante entre los niños y niñas, lo cual se refleja en sus interacciones y encuentros, ya que “la inmediatez del contacto humano está sostenida por las expresiones inmediatas de la vida” (Barman, 2007: 124). Ser grande forma parte de su reconocimiento como sujetos de la vida y no solo de un ente institucional; por ello, la descripción del fenómeno identifica las distintas formas de relación de los niños y niñas con

tomará su punto de partida en un objeto particular y concreto –si el objetivo es pensar en un mueble como tal, uno podría comenzar por considerar la silla en la que uno actualmente está sentado– pero este objeto es simplemente el punto de partida y el proceso ideativo no permanece fijo en él (Zahavi, 2008). Para la descripción que nos ocupa, si bien partimos de las descripciones ya consignadas, no nos quedamos anclados en ellas (como sí podría ocurrir en una óptica empirista), sino que intentamos aclarar las diferentes formas de la experiencia de los niños y niñas, adoptando un corte más comprehensivo.

3 No obstante, ser grande es estar en concordancia con los cambios físicos que se dan en su cuerpo: estatura, fuerza y aparición de vellos en los hombres y senos en las mujeres; además de manifestar sentimientos y relaciones con los demás. También se alcanzan grados de importancia en la escuela, como mayor responsabilidad frente a las y los pequeños, pero también, más privilegios como se describirá más adelante.

4 La experiencia para los niños y niñas está asociada al conocimiento de las cosas que hacen como: trabajar, ayudar en la casa, hacer mandados, saber pescar, montar en bicicleta, jugar bien el fútbol, cuidar a los pequeños, vestir como quieren, superar las dificultades diarias en las relaciones con su familia y decidir sobre sus gustos. Es frecuente que para afirmar su experiencia aseveren: “eso a mí ya me pasó”, “yo ya sé cómo se hace”.

5 Las cosas de la vida, para los niños y niñas grandes es tener conocimiento sobre la vida, saber del mundo; de la moda, de las novelas, de la televisión, del fútbol, de la música y de las cosas que ocurren en él, es tener la independencia, que en ocasiones les da el dinero, para no necesitar ayuda y resolver las situaciones que se presentan, es poder ir sin compañía a la escuela y otras cosas, como decidir con quién jugar y de quién ser amigo.

las personas mayores o adultos, indaga sobre el significado de ser grande, las diferencias que establecen y cómo estas se encuentran dotadas de sentido desde la misma estructura intencional de sus creencias, valoraciones y voliciones; diversidad de expresiones que dan cuenta de su mundo de la vida escolar como seres sexuados.

Ser grande “es ser visible”, el cuerpo está haciendo una transición física, lo cual es evidente para sí mismos y los demás, aunque es un tema del que se habla con timidez, o del que no quieren hablar con nadie. Resaltan que se ven más altos, con vellos en el cuerpo y el cabello lo pueden dejar crecer. Su cuerpo está cambiando, se sienten atractivos, más fuertes y más serios. Las niñas observan que sus senos aparecen, pueden pintarse las uñas, deciden qué ropa usar, cómo peinarse y hasta pueden lavar los uniformes sin ayuda de los mayores. Por otra parte, dicen que comienzan a comprender cosas del mundo y de la vida como los disgustos entre las personas mayores, las situaciones familiares, para qué son los novios/as y las amistades. Incluso valoran esos cambios más que su edad cronológica, mencionan que no importa la edad pero sí que son altos y fuertes.

El cambio físico trae la preocupación por cómo se ven a sí mismos y cómo son vistos, su cuerpo se transforma, pero también la forma de mirarse y de sentirse cambia; pueden expresar lo que sienten, lo que les hace sentir bien de sí mismos, son más conscientes de su cuerpo y de los objetos con los que entran en relación; “conciencia de un cuerpo que no solo dirige la mirada al objeto a conocer, sino que es sintiente de lo conocido en su propio cuerpo” (Aguirre y Jaramillo, 2010: 63); por tanto, se preguntan constantemente cómo se ven y son vistos; mencionan que cuidan más su cuerpo, su presentación personal, que perciben otras sensaciones y las comienzan a descubrir, sienten que poseen su cuerpo; les preocupa lucir bien, agradar; con regularidad se miran en el espejo y observan con mayor atención a los demás .

Estos cambios del cuerpo van acompañados de logros académicos que les dan otra posición en el grado escolar, dicen que han crecido en varios aspectos, ya no son los pequeños que llegaron a estudiar y, además, la escuela los impulsa en su proceso. Estar en grados superiores como en cuarto y quinto de básica primaria y a la puerta de ingresar al bachillerato, trae consigo la promesa de un cambio importante en su vida; mencionan que las profesoras les dan más autoridad en la escuela, por tanto, aumenta la valoración de sus capacidades, responsabilidad y posibilidad para tomar decisiones al interior de la convivencia escolar. En este sentido, ellos y ellas se ubican en un punto intermedio donde ejercitan “el mando y control” sobre los más pequeños. Las maestras y maestros alimentan esta autoridad al posicionarlos con compromisos, que no solo les da autonomía, sino capacidad de discernir sobre las actuaciones buenas o malas de los compañeros y compañeras. Por considerarse grandes, han aprendido la autoridad en otros los espacios escolares y lo valoran como una posibilidad de “poder” y “dominio”; asimismo, demuestran su capacidad para corregir y orientar al otro, acciones, quizás heredadas de los adultos. Se podría decir, entonces, que entre más responsabilidad adquieren al interior de la escuela y la familia, mayor autoridad demuestran.

Ser grande en la escuela y las relaciones entre géneros

Las formas de relación entre géneros en la escuela se estructuran consolidando subgrupos de grandes por género, los niños separados de las niñas: *“uno siempre está con los más grandes, más que todo en el descanso, porque allí es donde jugamos a los juegos de hombre”* (TEE-1:23). Los grupos no son cerrados pero exigen que quien se integre a su grupo sea también grande. Entre grandes, se tratan de igual a igual, porque existe la confianza, valoran la amistad, se muestran orgullosos de conformar su subgrupo. A estos subgrupos les gusta gozar del reconocimiento y el respeto de los demás.

Entre los subgrupos de niñas y niños grandes las diferencias de género son marcadas en los juegos, juguetes y preferencias, el juego de fútbol es el que más polémica causa. Se puede decir, incluso, que afecta las relaciones que entre ellos se tejen y destejen día a día, rompiendo especialmente noviazgos, pues los niños defienden este juego como propio ante las niñas y poco desean que ellas se integren a sus juegos y participen de igual a igual. Creen que jugar al fútbol es cosa de niños, porque las niñas por más que quieran no pueden hacer las jugadas que ellos hacen: “las niñas se ponen a conversar de niños y hacer cosas de niñas que a nosotros no nos gusta” (TEE-1:24), pero cuando conversan con las niñas sobre esta problemática los niños tratan de suavizar las diferencias y exaltan sus virtudes en el juego, para evitar que ellas se distancien.

Las niñas grandes ante la negativa de los niños grandes de participar del juego (de fútbol) en la escuela, adoptan una actitud más pasiva y deciden acatar las instrucciones o regaños de las maestras o maestros, que regularmente, se suman a los comentarios de los niños grandes. Lo interesante de este proceso, es que cuando los niños grandes no tienen los equipos completos, tampoco invitan a las niñas grandes, sino que llaman a los niños pequeños, “porque como son hombres ellos sí saben de fútbol”. Este ejemplo nos recuerda a Bauman (2007), citando a Lévi-Strauss, cuando señala que “el encuentro entre los sexos es el terreno en el que naturaleza y cultura se enfrentaron por primera vez. Así mismo, es punto de partida y origen de toda cultura. El sexo fue el primer componente de los atributos naturales del Homo sapiens” (p. 59).

En este caso, la diferencia de género en el juego prima y sobresale más por la destreza física y el tipo de deporte, que por el género como tal, no se podría decir que hay discriminación sino exclusión, como lo expresan Murcia y Jaramillo: “la exclusión y la marginalidad son expresadas en relaciones de género, siendo las mujeres las principales marginadas de las actividades de clase en modalidades deportivas: fútbol y baloncesto, practicadas mayoritariamente por los hombres, y voleibol, más practicado por las mujeres” (2005: 189); por tanto, la exclusión se mueve en medio de las prácticas deportivas, alimentada por un comportamiento objetivo-deportivo del docente. Los niños se apropian del dominio del juego y aparece la exclusión visible de dos formas: por un lado, “el dominio de lo masculino sobre lo femenino; por el otro, la excesiva importancia que se le otorga a las capacidades físicas (habilidades y destrezas) puestas en escena en los diferentes deportes reina, lo cual denominamos: “exclusión por destreza física”. *“Un día la profe nos dejó jugar con los niños y quedamos empatados, esos niños no lo podían creer, nos los mealeamos, pero la profe no nos dejó más porque nos lastiman y ese juego es para niños, pero eso no nos importa, a veces jugamos al fútbol a escondidas atrás de la escuela, aunque ellos prefieren jugar con niños”* (TEE-1:57). Los niños reclaman que conocen el juego y que es propio de los niños, en tanto ellos tienen las condiciones físicas, son más ágiles, veloces y conocen las jugadas porque lo practican a diario. Desde su visión, el ser niño les da mayores habilidades y destrezas para los deportes como el fútbol, en comparación con las niñas.

Otro aspecto importante, entre los subgrupos de género, son las experiencias de trabajo que han adquirido los niños grandes, lo que les da la posibilidad de manejar el dinero, alejarse de los juguetes y decidir en qué gastar el dinero y darse gusto; comprar la ropa de moda, la música, las cachuchas, las camisetas, las cadenas de plata, aumenta la posibilidad de jugar en las maquinillas de monedas, al igual que adquirir juguetes parecidos a armas, superhéroes y monstruos, invitar a la novia a salir a pasear y ayudar a la mamá a satisfacer algunas necesidades básicas, como comprar alimento para la familia. Con dinero en el bolsillo los niños grandes expresan sus ideas de tener cosas que usan los futbolistas, cantantes y actores de televisión, es notable el influjo del mundo de las personas mayores, en tanto se convierten en los modelos de lo que ellos y ellas desean ser. Al respecto, Ospina considera que “en nuestro tiempo, el poder del ejemplo lo tienen los medios de comunicación: son ellos los que crean y destruyen modelos de conducta. Pero lo que rige su interés

no es necesariamente la admiración por la virtud ni el respeto por el conocimiento...lo que gobierna nuestra época, es el deslumbramiento ante la astucia, la fascinación ante la extravagancia, el sometimiento ante los modelos de la fama o la opulencia" (2010: 67).

Los medios de comunicación proponen a través de diferentes formatos, formas de ser y de hacer, cómo vestirse, pensar, sentir y los niños y niñas no alcanzan a discernir entre el conocimiento para comprender el mundo de la vida, y el lujo, los excesos, el despilfarro, el hechizo que producen los objetos de marca y los modelos exuberantes, exaltando en los niños y niñas el deseo por tener dinero para tener capacidad adquisitiva y comprar la felicidad que le ofrecen tras las pantallas.

En el caso de las niñas grandes, estas realizan labores al interior del hogar sin obtener dinero por esa colaboración a la familia. Ellas dedican tiempo a la televisión y cuando obtienen dinero, se compran ropa y maquillaje del que usan las modelos, ya no quieren jugar con ollitas, o al papá y la mamá, ni simular cargar un bebé, ni hacer comitivas porque les da pena. Han cambiado los juegos de ollitas por las novelas y los programas de la televisión, juegan a imitar a las modelos y presentadoras de televisión, y concluyen: *"así se acaba el problema con los niños, pues ellos al fútbol y las niñas a la televisión (TEE-1:58).*

Los niños grandes comentan que cuando se es grande no se tiene que consultar a una persona mayor para actuar, aunque en el caso de las niñas grandes eso no es posible, ellas sí tienen que pedir permiso para salir y para trabajar. Claro que tanto niños como niñas grandes, en algunos casos, pueden discutir las órdenes de los adultos y hacer lo que desean. Sin embargo, a los niños grandes con mayor facilidad las personas mayores les dan permiso para ir de paseo, ir a fiestas, llevar carretas con mercados pesados y ganar dinero, ayudar en los oficios del hogar o en construcción, pescar, cosechar en los cultivos, hacer diligencias o "mandados". Otro logro importante es que siendo grandes, pueden elegir con qué jugar y con quién estar, pueden conseguir novio o novia o al menos un "vacilón". Este conjunto de diferencias entre géneros, muestra cómo emerge el sentido del descubrimiento de un cuerpo sexuado que les es propio, con múltiples experiencias de vida, aunque aún permanezca sujeto a las decisiones de las personas mayores.

Las amistades más confiables son las del mismo género, las del género opuesto generan desconfianza, entre los niños grandes quienes consideran que deben cuidarse de las niñas, porque generalmente interpretan mal sus sentimientos, y no saben de las cosas de ellos y entre las niñas se manifiesta cuando dicen que los niños grandes son poco serios y no valoran lo que ellas piensan o sienten, creen que eso no es importante y se burlan de sus sentimientos. Esta necesidad de confianza que manifiestan los niños y niñas grandes asociada a ese deseo de intimidad permanente en sus relaciones, son expresiones que muestran como existe una base moral en su comprensión sobre el mundo de la vida: "La Moralidad y la sexualidad poseen implicaciones significativas, poco exploradas en los niños y niñas, para la constitución del sujeto moral y sus interacciones personales íntimas y públicas. Interesa hacer notar que el ejercicio de la sexualidad no nace ni se agota en la esfera de lo íntimo. Existe un contexto socio cultural que lo orienta y una repercusión de su vivencia en ese contexto (Bonilla, 2010: 1014).

En los procesos de relación, a los niños y niñas grandes les gusta estar con los grandes, porque las conversaciones son más serias, no corren riesgos, la palabra y los argumentos tienen un valor entre los demás; pueden conversar, contar secretos, dialogar sobre sus cosas, y divertirse con los sueños y deseos. Por ejemplo: *"un día le escribimos a Nata en su pupitre t.q.m, con un corazón grandote y cuando ella lo vio, preguntó: ¿quién lo hizo? y nosotros le dijimos: ¡pues los tres! y con quién se va a quedar? y ella nos eligió a los tres, pero no quisimos... que tal eso, ¡no!" (TEE-1:62).* Es usual que entre grandes dialoguen sobre las personas que les agrada o les desagrada y que se cuenten sobre los contactos físicos, miradas, gestos, cartas y palabras que se cruzan y solo por breves momentos

buscan la complicidad de los niños y niñas pequeñas, no para contarles sus emociones o secretos sino para que lleven una razón a una amiga o amigo. En conclusión, los niños y niñas grandes los utilizan para hacer mandados.

En tal sentido, que los niños grandes busquen la complicidad de los niños y niñas pequeñas para algunas cosas, no implica necesariamente una amistad, debido a que estos les parecen poco confiables, fácilmente cuentan todos los secretos, son muy juguetones, mimados, cansones, llorones y ponen quejas a las personas mayores o adultos. Este sentimiento tan ambiguo, es sentido por los escolares, lo que hace que entre ellos se agrupen, conversen sobre sus cosas, tengan secretos e imiten las actitudes de los más grandes.

Conclusiones: una descripción fenomenológica del cuerpo sexuado en la escuela

Las expresiones de los sentimientos de los niños y niñas grandes se han aprendido a partir de la información que les ofrece un entorno inmediato, desde las experiencias o vivencias con sus amigos, amigas, familia, maestros y medios de comunicación. Es evidente que la prohibición, por parte de los adultos, padres/madres y maestros, de consolidar relaciones como el noviazgo, limita sus posibilidades de manifestar públicamente lo que sienten, convirtiendo la sexualidad en un secreto, en un momento que se debe gozar sin que los adultos se enteren para evitar castigos. El beso (vacilón) y el abrazo para sentir más al otro y a sí mismos, lo deben “robar” en los baños para expresar este tipo de afecto al otro; así, es necesario que sea en lugares escondidos. Se puede decir entonces que es en la corporeidad que se recrea la sexualidad, lo cual no solo refiere a la intimidad del encuentro, sino también al contacto y la relación con el otro en el baile, la música, el juego y la risa.

De igual manera, el noviazgo no tiene un valor positivo en el entramado de los sentidos de sexualidad que comienzan a significar sus vidas; el noviazgo es importante, pero no es seguro; mientras que la amistad es estable, permanente y se mantiene a largo plazo. El valor positivo que le otorgan a la amistad es visto en tanto les ofrece comodidad, no desordena la vida, garantiza que no habrá dificultades con la familia, la escuela o los amigos/as. Así, la amistad trasciende las esferas del noviazgo y el vacilón, ya que no es pasajera ni inestable, es una relación que se proyecta en el tiempo, de aceptación mutua con defectos y cualidades. Al respecto Duch y Melich (2009), expresan que la amistad es un sentimiento constante en las relaciones, en tanto el amigo o amiga “se mueve en el mismo nivel emocional y generacional; con el amigo puedo compartir lo más íntimo de mí, lo que imagino imposible de decir a mis padres, porque tengo la sospecha de que no lo podrán entender” (p. 234). Es a través de la amistad que los niños y niñas expresan su sexualidad y tejen formas de representación y percepción del mundo de la vida, y a su vez, dotan de sentidos su vida, su familia y la escuela. Los escolares consolidan la creencia de que es mejor vacilar con amigos y amigas y no tener compromisos serios que puedan traer problemas.

El vacilón tiene la fuerza para situarse en el “entre”, en tanto ofrece la posibilidad de ser libres y no estar comprometido a una persona. El vacilón se asemeja a las “relaciones de bolsillo” que se guardan para sacarlas cuando se necesitan; “una relación de bolsillo es “exitosa”, es agradable y breve...Podemos suponer que es agradable porque es breve, y que resulta agradable precisamente debido a que uno es cómodamente consciente de que no tiene que hacer grandes esfuerzos para que siga siendo agradable durante más tiempo: de hecho uno no tiene que hacer nada en absoluto para disfrutar de ella. Una relación de bolsillo es la encarnación de lo instantáneo y lo descartable” (Bauman, 2007: 38). Afirmación que describen los niños/niñas con la palabra vacilón; pues el vacilón

es corto en el tiempo, exitoso, es ocasional, se obtiene gusto, es agradable y se hace la reflexión antes y después de que es algo pasajero, es algo que se desea probar, que no implica dedicación; su satisfacción es instantánea y no hay que hacer mayor cosa para pasarla bien, y si aparecen situaciones que empañen ese brillo fugaz, simplemente la relación se desecha.

La amistad, el vacilón y el noviazgo son motivos para estar en la escuela, no mencionan los procesos educativos, ni la adquisición de conocimientos como bien lo diría Ospina (2010): “Yo a veces hasta he llegado a pensar que no vamos a la escuela solo a recibir conocimientos, sino a aprender, a compartir la vida con otros, a conseguir buenos amigos y buenos hábitos sociales” (p. 67). En síntesis, la presente investigación describe cómo la sexualidad, vista desde los niños y niñas que se consideran grandes en la escuela, desborda su genitalidad, la reproducción y el pudor, para encontrar en el con-tacto una amistad donde pueden expresar su sexualidad como co-extensión de la vida.

Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2) 47-72.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2009). *La relación entre Merleau-Ponty y Gurwitsch. ¿Progreso o ruptura? en torno a la fenomenología de Husserl*. En *Acta fenomenológica latinoamericana, Volumen III* (pp. 483-498). Lima / México: Pontificia Universidad Católica del Perú / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2010). *Somatología. La prehistoria de la Ciencia de la Motricidad Humana* (pp. 55-102). En L. Jaramillo (ed.) *Nervaduras de la Motricidad Humana* 6. Popayán: Universidad del Cauca.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del Método Fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 51-74.
- ASODESI- Fundación Alejandría (2010). Proyecto “Estado del arte y capacitación en Educación Sexual Infantil y Prevención del VIH-SIDA en Santander de Quilichao, Cauca”, dirigida a Maestros y Maestras, niños y niñas de 12 Instituciones Educativas de Santander de Quilichao, Cauca” (2008-2010). Cali: ACODESI-Fundación Alejandría.
- Agroempresa Rural (2006). “II Curso internacional sobre la promoción de la Agroempresa Rural para el Desarrollo Microregional Sostenible”. Santander de Quilichao: Alcaldía Municipal.
- Bauman, Z. (2007). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, C. (2010). Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1013-1023.
- Castañeda, E. (1995). *Adolescentes de final de siglo: Fragmentación de sensibilidades en: la cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana*. Bogotá. Tercer mundo. Fes-Colciencias. Fecha de consulta: 18 de abril de 2013. Fuente:<http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=105118896009>
- Colombia Ministerio de protección social, boletín de prensa n° 061 de 2008. Fuente:<http://www.minproteccionsocial.gov.co/vbe-content/NewsDetail.asp?ID=17549&IDCompany=3>.
- De la Cuesta, C. (2002). *Tomarse el amor en serio: contexto del embarazo en la adolescencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- DeMause, L. (1994). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.
- Departamento Nacional de Planeación (2012). Documento Conpes Social Número 147: Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Documentos Conpes 147 (2012) Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia Departamento Nacional de Planeación. Fuente: http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3496_documento.pdf
- Duch, L. y Melich, J. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.

- El Espectador (2007). Educación sexual desde preescolar genera debate. Periódico El Espectador, 7 de octubre de 2007. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2008. Fuente: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-135300.html>
- Embree, L. (2003). *Análisis reflexivo. Una Primera Introducción a la investigación fenomenológica*. Morelia: Jitanjáfora.
- Fundación Alejandría (2008). La sexualidad infantil y el VIH-SIDA en Colombia. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2008. Fuente: <http://fundacionalejandria.blogspot.com/2008/07/la-sexualidad-infantil-y-el-vih-sida-en.html>
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Kinesis.
- Gentiuno (2004). Sobre el abuso sexual contra los niños y también contra los adultos. Periódico Gentiuno: Gente del Siglo XXI. Fecha de consulta: 24 de abril de 2010. Fuente: <http://www.gentiunohistorico.com/articulo.asp?articulo=1637>
- Husserl, E. (1989). *Chose et espace. Lecons de 1907*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Ministerio de Protección Social (2006). *ABC del Código de Infancia y de la adolescencia, Ley 1098*. Bogotá: ICBF / Ministerio de Protección Social.
- Jaramillo, L. (2010). *Consideraciones Ontológicas y epistemológicas de la Biología del conocimiento: Implicaciones para la Motricidad Humana* (pp. 119-136). En: L. Jaramillo (ed.) *Nervaduras de la Motricidad Humana 6*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2011). El no-lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico-situado en educación. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 303-316.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes amor, placer y control en la argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Fernández, L., Infante, A., Barrera, M., Padrón, M. y Doblas, J. (2006). "EDUCASEX. Jóvenes, Sexualidad y género. Estudio cualitativo en jóvenes del ámbito rural. Fecha de consulta: 10 de abril de 2012. Fuente: http://www.institutosdesexologia.org/Educasesex_libro_completo.pdf
- García-Baró M. (2012). *Elementos de Antropología Filosófica*. México. Red Utopía. A.C. Jitanjáfora, Morelia Editorial.
- García, I., Ávila, E., Lorenzo, A. y Lara, M. (2001). Conocimientos de los adolescentes sobre aspectos de la sexualidad, en el área del Policlínico Docente "Wilfredo Pérez Pérez" del municipio San Miguel del Padrón, de Ciudad de la Habana, Cuba.
- Martínez, S., Ortiz, M., López, A. y Potosí, Y. (2010). Características biopsicosociales que antecedieron el embarazo de adolescentes de dos instituciones de salud de Popayán. Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2012. Fuente: <http://facultadsalud.unicauca.edu.co/Revista%5CPDF%5C2010%5Cart2diciembre.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Editions Gallimard.
- Municipio de Santander de Quilichao (2008). Plan de Desarrollo Territorial de Santander de Quilichao (2008-2011). Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2011. Fuente: <http://santanderdequilichao-cauca.gov.co/apc-aafilles>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de Educación Física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), 175-2012.
- Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. Texto para el Congreso Iberoamericano de Educación «Metas 2021». *Número*, v. 67. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2011. Fuente: www.revistanumero.com/index.php?option=com_content
- Pintos, M. (2009). La interpretación de Freud recuperada desde la mirada fenomenológica de Merleau-Ponty. *En-claves del pensamiento*, 3(6), 41-60.
- Sérgio, M. (2006). *Motricidade Humana. Contribuições para un paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Universidad de los Andes (2001). "Educación sexual responsabilidad de todos". Al tablero, 2. Fuente: <http://www.mineducación.gov.co/1621article-87151.html> (20/03/2011)
- VVAA (2010). Informe de la situación de derechos humanos en el Cauca. Red por la Vida y los derechos humanos del Cauca, Ruta Pacífica de las Mujeres y Corporación COMUNITAR. Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2010. Fuente: <http://www.ddhh-colombia.org.co/files/file/Nodos/INFORME%20SITUACION%20DDHH%20CAUCA%202010.pdf>
- Zahavi, D. (2008). *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective*. Cambridge: The MIT Press.