

**EL CONTINUUM EN LAS NARRATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA
CIUDAD DE IBAGUÉ SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD**

LEIDY BIBIANA CAMACHO ORDÓÑEZ

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
FUNDACIÓN CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
MANIZALES**

2020

**EL CONTINUUM EN LAS NARRATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA
CIUDAD DE IBAGUÉ SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD**

LEIDY BIBIANA CAMACHO ORDÓÑEZ

Director
CÁRLOS IVÁN GARCÍA SUÁREZ
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
FUNDACIÓN CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
MANIZALES

2020

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	9
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	9
1.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	22
1.3 CONTEXTO TEÓRICO.....	32
1.3.1 Sexualidad, homosexualidad e infancia: una aproximación histórica.....	34
1.3.2 Sexualidad y homosexualidad: una aproximación conceptual.....	44
1.3.3 El niño y la niña como sujetos sexuales, políticos y ciudadanos.....	54
1.3.4 Aproximación ontológica, epistemológica y metodológica a las narrativas de niños y niñas sobre la homosexualidad.....	61
1.4 OBJETIVOS.....	72
1.4.1 General.....	72
1.4.2 Específicos.....	72
CAPÍTULO DOS: LA EMERGENCIA DEL DISEÑO METODOLÓGICO COMO HALLAZGO	73
2.1 PARTICIPANTES.....	74
2.2 MOMENTOS DEL ESTUDIO.....	76
2.2.1 Aproximación al objeto de estudio, los escenarios y actores sociales.....	76
2.2.2 Estrategia para la emergencia dialógica de las narrativas.....	90
2.2.3 Análisis de los datos narrativos.....	104

2.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO.....	107
---	-----

CAPÍTULO TRES: RESULTADOS.....109

3.1 EL PASO A PASO PARA EL ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS NARRATIVAS...	109
---	-----

**3.2 APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA E INTERPRETATIVA A LAS NARRATIVAS
SOBRE HOMOSEXUALIDAD.....115**

3.2.1 Conceptos acerca de la homosexualidad.....	117
--	-----

3.2.2 Rechazo o resistencia moral infantil hacia la homosexualidad.....	123
---	-----

3.2.3 Heterosexualidad como modelo afectivo y familiar ideal.....	127
---	-----

3.2.4 Matrimonio entre personas del mismo sexo: modelo no idealizado o modelo de felicidad.....	131
--	-----

3.2.5 Adopción homoparental: desdibujamiento del modelo ideal y reconocimiento.....	132
---	-----

3.2.6 Expresión pública de la atracción erótico afectiva homosexual: ocultamiento y visibilización.....	136
--	-----

3.2.7 Contexto religioso: sintonías y distanciamiento crítico.....	142
--	-----

3.2.8 Crítica al contexto político y legal colombiano frente al tema y propuestas ético políticas sobre diversidad sexual.....	146
---	-----

3.2.9 Los contextos familiar, escolar y mediático como referentes del tema.....	148
---	-----

**CAPÍTULO 4: DISCURSOS SOCIALES EN LAS NARRATIVAS SOBRE EL
TEMA DE LA HOMOSEXUALIDAD.....155**

4.1 DISCURSOS ESENCIALISTAS HETERONORMATIVOS.....	157
---	-----

4.1.1 Los sujetos abyectos, devaluados, discretos, invisibles o subalternos: necesidad de cura, corrección y salvación.....	158
--	-----

4.1.2 La homosexualidad como modelo familiar y de pareja en falta, defectuoso y contraproducente.....	163
--	-----

4.2 DISCURSOS DE RECONOCIMIENTO Y DE DERECHOS HUMANOS.....	166
--	-----

4.2.1 El reconocimiento del sujeto que ama, desea y elige: la mirada hedonista.....	166
4.2.2 El reclamo a la sociedad e institucionalidad excluyente y el necesario reconocimiento de los derechos humanos en el marco de la diversidad sexual.....	168
4.2.3 Propuestas ético políticas para promover derechos en el marco de la diversidad sexual y en condiciones de igualdad.....	171

**CAPÍTULO CINCO: APROXIMACIÓN CONTEXTUAL A LAS
NARRATIVAS SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD.....175**

5.1 ENTRE LA PLURALIDAD DE CONTEXTOS SOCIOCULTURALES, ACTORES SOCIALES Y DISCURSOS SOCIALES Y LA MEDIACIÓN DE LOS CAPITALES CULTURALES.....	175
---	-----

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....188

6.1 EL CONTINUUM EN LAS NARRATIVAS SOBRE EL TEMA: ENTRE LA PERFORMATIVIDAD HETERONORMATIVA, LA TOLERANCIA SOCIAL Y LA EMERGENCIA DEL SUJETO ÉTICO.....	188
6.1.1 El continuum narrativo sobre la homosexualidad.....	188
6.1.2 Narrativas navegantes en la performatividad heteronormativa.....	190
6.1.3 Tolerancia social: las zonas grises del continuum narrativo.....	192
6.1.4 La emergencia del sujeto ético en el continuum narrativo: rutas educativas transformadoras.....	195

REFERENCIAS.....202

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Encuentros narrativos	226
Anexo B. Cronograma de trabajo de campo	241
Anexo C. Matrices de análisis temático narrativo	242

INTRODUCCIÓN

Este documento da cuenta del proceso investigativo y los resultados derivados de la tesis de doctorado titulada “*El continuum en las narrativas de niños y niñas de la ciudad de Ibagué sobre la homosexualidad*”. Se articula al amplio campo de indagación científica de la Línea Infancias y Familias en la Cultura, del Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imágenes e Intersubjetividades, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Fundación Cinde y la Universidad de Manizales. Asimismo, emerge desde la trayectoria investigativa de la tesista en el ámbito de la sexualidad humana desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes.

En la revisión de antecedentes investigativos sobre el punto de vista de los niños y las niñas acerca de la homosexualidad, se evidencia un vacío de conocimiento; este tema se ha abordado desde diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas con población adulta y estudiantes adolescentes. No con niños y niñas. Es así como esta investigación focaliza como objetivo comprender las narrativas sobre el tema de la homosexualidad en un grupo de 23 niños y niñas escolarizados de la ciudad de Ibagué, en relación con su contexto familiar, escolar, social y cultural.

Se asumen perspectivas teóricas culturales no esencialistas de la sexualidad, como lente guía para la comprensión de la homosexualidad. Adopta el método cualitativo, desde el paradigma comprensivo-interpretativo, la Epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006) en su coherencia con la Narrativa y su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica. Particularmente, acude al uso de la narrativa de enfoque temático y de distintas técnicas cualitativas que, recreadas a través del juego lúdico, posibilitan la emergencia dialógica de las narrativas y la construcción colectiva del conocimiento.

Los resultados permiten develar en las narrativas los nexos de sentido entre los discursos sociales asociados al tema de la homosexualidad, con los distintos contextos de socialización y actores sociales cercanos, del grupo de escolares participantes. Desde el hallazgo central y articulador “*El continuum en las narrativas sobre el tema: entre la*

performatividad heteronormativa, la tolerancia social y la emergencia del sujeto ético”, se habilita un posible camino comprensivo sobre el tema de la homosexualidad y de abordaje educativo a través de la narrativa como opción ontológica, epistemológica y metodológica, en sus potencialidades para la emergencia del niño y la niña como sujetos éticos y narrativos de la sexualidad y su posicionamiento y agenciamiento ético político, para la transformación de prácticas excluyentes de la diversidad sexual.

CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Durante las últimas décadas, diversas organizaciones en el mundo han denunciado públicamente un panorama de discriminación hacia personas que rompen con estándares socialmente contruidos sobre cuestiones de género, identidad y orientación sexual. Sobre esta situación se han desarrollado debates públicos internacionales y avances normativos y legislativos, en materia de reconocimiento y protección de derechos de personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI).

No obstante, a pesar de estos avances, la violencia hacia este grupo poblacional continúa siendo la realidad de muchos países. Frente a ello, la educación se ha constituido en una de las más poderosas herramientas para evitar que se perpetúen estas formas tradicionales de discriminación humana, y es aquí donde la academia desempeña un importante rol; particularmente, en el necesario ejercicio investigativo para la consolidación de propuestas educativas sobre el tema de la sexualidad desde temprana edad.

Este interés práctico motiva el desarrollo de estudios que permitan comprender las dinámicas socioculturales que están sobre la base de esta problemática y tejer colectivamente propuestas para su abordaje. Este ejercicio académico generalmente ha priorizado la participación de personas jóvenes y adultas, y ha desconocido el papel fundamental que pueden desempeñar aquí los niños y las niñas, como se evidencia más adelante en los antecedentes investigativos de este estudio. Es por ello que, en el marco de esta tesis de doctorado, se ha focalizado como objetivo la comprensión de las narrativas de un grupo de niños y niñas de la ciudad de Ibagué, Colombia, sobre el tema de la homosexualidad.

Este interés de indagación se articula igualmente a la trayectoria investigativa de la Línea Infancias y Familias en la Cultura, del Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imágenes e Intersubjetividades, de la Universidad de Manizales y la Fundación CINDE; específicamente, en los campos del saber asociados a la diversidad

sexual (como término que refiere inclusivamente a toda la diversidad y pluralidad de sexos, orientaciones sexuales e identidades de género, sin reducirlo a una sigla que limite o estreche esta diversidad), las nuevas modalidades de familia, el matrimonio entre personas de mismo sexo y sus posibilidades de adopción, como realidades sociales que invitan a su comprensión.

En este sentido, este trabajo prioriza igualmente la comprensión de las narrativas de los niños y las niñas sobre el tema de la homosexualidad y sus formas particulares de pensar, sentir e imaginar como sujetos sexuales, políticos y ciudadanos, frente a las realidades de su contexto sociocultural y como actores clave para la promoción del respeto de los derechos humanos y la valoración de la diversidad sexual.

Por último, es importante comprender que, aunque el foco de interés en esta investigación es la homosexualidad, este tema no se puede mencionar o explorar de manera aislada o desarticulada de muchas otras situaciones o conceptos que enmarcan la compleja y amplia dimensión de la sexualidad humana. Por ello, el estudio presenta menciones recurrentes a elementos asociados a la identidad de género, los comportamientos culturales de género, las múltiples funciones de la sexualidad en un sentido reproductivo, erótico afectivo y comunicacional, la diversidad sexual, en el marco de discursos de poder heteronormativos que históricamente han regulado la sexualidad humana. De ahí que, en el abordaje de las narrativas de niños y niñas sobre la homosexualidad, y desde una mirada construccionista social sobre la sexualidad, se reconoce los complejos cruces simbólicos institucionalizados entre sexo biológico, género y deseo sexual (Guasch, 2006).

De este modo, hablar de homosexualidad en esta investigación implica asimismo hacer una lectura comprensiva del contexto social y cultural que ha acompañado los cambios teórico disciplinares, normativos y legislativos en torno a la educación para la sexualidad, la comunidad LGTBI, el reconocimiento y ejercicio de sus derechos humanos y las distintas situaciones de violencias a las que están expuestas no solo las personas con una orientación sexual homosexual, sino todas aquellas personas o expresiones subjetivas, afectivas, eróticas y comunicacionales que no encajen en la matriz heterosexual hegemónica.

Algunos avances en la región sobre la temática

Antes de describir el conjunto de situaciones que evidencian el panorama de vulneración de derechos de personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales, entre otros aspectos que se desarrollan en este planteamiento del problema, es importante reconocer algunos avances en términos de derechos humanos de la población LGBTI, la diversidad sexual y la educación para la sexualidad, en el marco de un contexto internacional y nacional.

En noviembre de 2006, varios países adoptan los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género, ante la preocupación por las persistentes violaciones a los derechos humanos basadas en la orientación sexual o la identidad. En 2016 un comunicado de prensa de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos CIDH (Organización de Estados Americanos, OEA, 2016), resalta los avances que países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Estados Unidos, Guatemala, México, Perú y Uruguay, han consolidado en relación con los derechos humanos de las personas LGBTI.

Ejemplos de estos avances en la región fueron identificados en el marco de la campaña *Por una educación con diversidad e igualdad* (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación CLADE, 2017): Campaña Transforma la norma: Microagresiones-Macroimpactos, en Ecuador; Semana de Género y Educación en São Paulo, Brasil; el Currículo Nacional de Educación Básica en el Perú, y la promulgación de la Ley de Identidad de Género en Bolivia.

En Colombia, los avances más significativos en materia de educación para la sexualidad se vienen gestando desde antes de la década de los noventa, cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementó el abordaje de temas como la natalidad y fecundidad en las aulas, con la edición de una serie de cartillas o módulos. Sin embargo, es hasta 1991 cuando en la Constitución Política de Colombia se plantean los Derechos

Sexuales y Reproductivos (DHSR), representando un hito para la educación sexual en este país. A partir de allí, con la Resolución 03353 de 1993 del MEN y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se ratifica la obligatoriedad de la educación sexual como proyecto pedagógico en los planes de estudio y se da fundamento al Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES).

Este importante antecedente plantea por primera vez la necesidad de educar en derechos humanos para la promoción de una sana sexualidad, que, con fundamento en la solidaridad, el pluralismo, la justicia y la equidad, permitan el respeto por la diversidad de género, las orientaciones sexuales, la afectividad y la promoción del ejercicio de ciudadanía, la paz y la convivencia. A este mismo propósito, se articulan posteriormente la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2003), el Plan Decenal de Educación (PNED) 2006-2016 y el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) del MEN y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), que viene implementándose desde 2008, con la finalidad de fortalecer proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad.

A lo anterior, se suma la sanción de la Ley 1620 en marzo de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar, que, junto con la Sentencia T-478 de 2015, establece medidas de prevención de la discriminación por orientación sexual e identidad de género en los colegios y ordena al MEN la difusión de esta sentencia a todas las instituciones educativas del país. Aquí, vale la pena destacar finalmente la aprobación de la adopción por parte de parejas del mismo sexo, en noviembre de 2015 (Sentencia C - 683), así como el matrimonio igualitario, en abril de 2016, por parte de la Corte Constitucional (*El Tiempo*, 7 de abril de 2016).

Resistencias frente a los avances normativos y educativos en el tema

Frente a este panorama de avances normativos, legislativos y educativos para la garantía y protección de los derechos humanos en condiciones de igualdad, se registran

actualmente en el orden internacional y nacional, situaciones de violencia y discriminación hacia personas LGTBI. Por ejemplo, en una reciente publicación de la Red Regional de Información Sobre Violencias LGBTI en América Latina y el Caribe (2019), se reporta la muerte violenta de 1.300 personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales en la región y se identifica en los patrones comunes de violencia, el prejuicio hacia las personas LGBTI. Adicionalmente señalan que el mensaje claro detrás de las razones prejuiciadas es la exigencia de ocultar su identidad y sexualidad a cambio de mantenerse con vida.

Del mismo modo, en un informe de la UNESCO (2016), que analiza las respuestas del sector educativo a la violencia por identidad, orientación sexual y expresión de género, se menciona a la escuela como uno de los escenarios con mayores índices de violencia homofóbica o transfóbica en el mundo y alerta igualmente sobre el escaso desarrollo de políticas para prevenir este tipo de violencia. En esta misma publicación, y para el caso de América Latina y el Caribe, la violencia verbal, seguida de la violencia física, perpetradas por estudiantes y profesionales de la educación, constituyen las más frecuentes y han llevado a casos de abandono escolar como en Argentina y Colombia, ideación suicida para el caso de México e intimidación frecuente en Chile, Perú y Guatemala. Sobre este mismo asunto, Croso (Pressenza, 4 de marzo de 2017) sugiere una tendencia regresiva en América Latina y el Caribe a eliminar la referencia de género en los ambientes educativos, políticas y normas, particularmente en países como Brasil, Perú y Colombia.

Sentiido y Colombia Diversa (2016), organizaciones líderes en este país para la defensa de derechos humanos de las personas LGBT evidenciaron a través de la encuesta de clima escolar, aplicada a una muestra de 581 estudiantes LGBT entre los 13 y 20 años de edad, de la mayoría de departamentos de Colombia, que el 67% informó sentirse inseguro/a en su colegio debido a su orientación sexual y casi más de la mitad (54.8 %) se sintió inseguro/a debido a la manera como expresa su género. Esta percepción de inseguridad en los estudiantes es producto de situaciones recurrentes de exposición a lenguaje discriminatorio y acoso físico, que constituyen un ambiente escolar hostil que impide el éxito académico en esta población.

Por otro lado, homicidios, violencia policial, amenazas y otros hechos victimizantes, originados por prejuicios hacia la orientación sexual o identidad de género, son violaciones de derechos humanos hacia las personas LGBT, que trascienden el contexto escolar. Así lo sugieren Colombia Diversa, Caribe Afirmativo y Santamaría Fundación (2015), en un informe que analiza como fuentes de información a las instituciones del Estado, los medios de comunicación nacional y local, las denuncias directas de las víctimas y las de otras organizaciones sociales. Asimismo, reportan 405 homicidios de personas LGBT en Colombia entre 2012 y 2015, siendo este último año el que mayor número de homicidios registró y en el que los hombres gais constituyen las principales víctimas. Del mismo modo, afirman que Colombia se convirtió en el país con mayor número de defensores de derechos humanos asesinados en el mundo, en el que se incluyen personas que defienden los derechos en el marco de la diversidad sexual.

En el contexto del conflicto armado, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) plantea que, más allá de los prejuicios que promueven violencias heteronormativas hacia lesbianas, gais, bisexuales o personas trans, existen en los actores del conflicto armado proyectos de control social y de nación que excluyen a quienes se distancian de las normas de género y sexualidad socialmente establecidas. Así, bajo este ejercicio de regulación se reporta todo un repertorio de violencias que incluyen “detenciones arbitrarias y batidas policiales, operaciones de “limpieza social”, amenazas, agresiones y asesinatos selectivos, formas de tortura y sevicia, violencia sexual y violencias simbólicas” (pp. 29-30).

Adicionalmente, varias situaciones presentadas en los últimos años en el país dan cuenta de un tradicionalismo frente al tema de la sexualidad, en amplios sectores de la sociedad; la Red Familia Colombia (2012) hizo público un derecho de petición enviado por la directora de esta institución, Ana María Ramírez, la Procuraduría General de la Nación y cientos de ciudadanos, que exige al MEN la suspensión del PESCC por considerar que desconoce la autonomía de los padres y madres de familia para decidir sobre la educación sexual que desean infundir en sus hijos e hijas y que vulnera los derechos de la familia y de los niños y niñas en edad escolar.

Este Programa se instaura a partir de 2008 como proyecto pedagógico para todos los establecimientos educativos del país, con miras a que la dimensión de la sexualidad se aborde desde el desarrollo de competencias en niños, niñas y adolescentes, con un enfoque de ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. No obstante, como vemos, su implementación ha estado acompañada por un panorama de resistencias desde variados sectores conservadores en este país, frente a la implementación de propuestas educativas en sexualidad.

Al respecto, Sentiido y Colombia Diversa (2016) han manifestado la dificultad de promover ambientes libres de estereotipos y abordar temores sobre la identidad y sexualidad en el contexto escolar, por los argumentos que plantean las directivas de las instituciones escolares sobre su autonomía educativa para regular de manera particular los derechos en los manuales de convivencia. Este asunto desencadenó en 2014 un escándalo nacional por el suicidio a causa del acoso institucional por la orientación homosexual, del adolescente Sergio Urrego, y que llevó a la Corte Constitucional a revisar el caso desde la Sentencia T-478 de 2015 y ordenar al Ministerio de Educación la implementación de la Ley 1620 de 2013, así como la revisión de los manuales de convivencia de todos los colegios del país. En apoyo a este ejercicio de revisión, la corporación Caribe Afirmativo halló, por ejemplo, la consideración de la homosexualidad como falta grave en los manuales de cinco colegios de la región caribe (*El Espectador*, 2016a).

A las movilizaciones de resistencia a este procedimiento, lideradas por varias instituciones educativas, por considerarlo como un atropello a los valores de la familia, la libertad de educación y la autonomía educativa, se sumaron igualmente en agosto de 2016, multitudinarias manifestaciones en oposición a la circulación del texto *Ambientes escolares libres de discriminación*, dirigido a estudiantes y docentes para educar en orientación sexual, y construido por el MEN, en convenio con la Unicef, UNFPA y las ONG CISP y Colombia Diversa (*El Espectador*, 2016b).

Es por estas situaciones de resistencia que interesa en este estudio el abordaje de la homosexualidad desde las perspectivas de niños y niñas escolarizados. Adicionalmente, los

trabajos de investigación sobre la sexualidad desde la perspectiva infantil, descritos más adelante en el estado del arte, dan cuenta de que, por efectos de la socialización escolar, existe una importante influencia de la educación formal e informal sobre el tema de la sexualidad en los niños y niñas escolarizados.

Por otro lado, en el escenario político tuvo lugar uno de los debates más fuertes de los últimos años en Colombia, frente a la aprobación de la Sala Plena de la Corte Constitucional en 2015, de la adopción igualitaria en Colombia y que evidenció una clara división en la opinión pública frente a este tema. Por un lado, se registran quienes apoyaron la propuesta de referendo de la senadora Viviane Morales, que consistía en convocar a los colombianos para que expresaran en las urnas su acuerdo o no, sobre la posibilidad de que parejas del mismo sexo pudieran adoptar. Por otro lado, varios ciudadanos alertaron sobre el retraso en materia de igualdad de derechos, que la aprobación de esta iniciativa representaría para el país. El resultado del asunto deriva en el hundimiento del referendo en el tercer debate de la Comisión Primera de la Cámara de Representantes, en mayo de 2017 (*El Espectador*, 10 de mayo 2017).

Esta cadena de situaciones presentadas entre 2012 y 2016, que hace visible la posición heterocentrada de los sectores conservadores de la sociedad, influyó asimismo en la no aprobación del plebiscito de 2 de octubre de 2016; particularmente, porque uno de los puntos en la campaña a favor de voto por el No consistió en alertar sobre cómo la inclusión de la “ideología de género” en los acuerdos de paz firmados entre el Estado Colombiano y las FARC podría promover la homosexualidad, afectar los principios bíblicos y la familia nuclear tradicional.

Desde la perspectiva de Viveros y Rodríguez (2017), la ideología de género constituye un concepto derivado del análisis de activistas e intelectuales católicos estadounidenses que, defiende instituciones como la familia y el matrimonio, al servicio de la reproducción como ley natural. Corresponde igualmente a un movimiento transnacional que se articula con los horizontes políticos y culturales locales, orientado a limitar las transformaciones derivadas del feminismo y el activismo por la diversidad sexual. De hecho, en el caso del

contexto colombiano, su uso en la política influyó en la impugnación de los acuerdos de paz.

Es así como esta información tergiversada se constituyó en barrera para la comprensión del enfoque de género en los acuerdos, como garantía para que tanto las mujeres, como los sujetos homosexuales, heterosexuales y bisexuales, y con identidades de género diversas, víctimas del conflicto armado colombiano, participaran activa e igualitariamente en la construcción de la paz en la sociedad colombiana.

Sobre este asunto, Joan Scott en su conferencia *El Género construye la Política y la Política Construye el Género* (Escuela de estudios de género, 2017), invita a reflexionar sobre cómo ciertas situaciones que desafían las normas o políticas de género históricamente legitimadas, pueden afectar a los intereses de ciertos sistemas políticos establecidos.

En coherencia con lo anterior, la conferencia de Mara Viveros realizada en el marco del mismo evento académico (Escuela de estudios de género, 2017), ofrece un análisis sobre la derrota del sí en el Plebiscito por la paz de 2016 y su conexión con otras situaciones ocurridas previamente en el país, ya aquí descritas: revisión de manuales escolares de convivencia, emitida por la Corte Constitucional y la serie de marchas y resistencias múltiples ante la publicación de la cartilla del MEN para crear ambientes escolares libres de discriminación, frente a la despenalización parcial del aborto, la adopción y matrimonio igualitario y el reconocimiento de la identidad de las personas transgénero.

En clave interseccional de género, política y teoría psicoanalítica, la investigadora en mención sugiere cómo las propuestas políticas del país, están vinculadas con representaciones y memorias colectivas, imaginarios políticos, pulsiones, deseos inconscientes y afectos, que se amparan en un discurso moral judeo cristiano que defiende a la familia tradicional y su derecho a educar libremente a los niños y niñas, percibidos como inocentes y desvalidos. De esta manera, frente a la “amenaza” del abordaje educativo del tema de las orientaciones sexuales en las escuelas, Mara Viveros menciona que, “En este contexto los colegios fueron percibidos como potenciales semilleros de desviaciones de

género y homosexualidad y la revisión de manuales de convivencia se asimiló con una incitación a niños y jóvenes a convertirse en homosexuales” (Escuela de estudios de género, 2017).

En este sentido, lo que aquí se viene planteando conduce a interrogarnos sobre por qué hablar de sexualidad y todo lo que ella implica en términos de la diversidad sexual, homosexualidad o educación sexual desde temprana edad, afecta a ciertos sistemas políticos y sectores sociales de la sociedad colombiana, entre ellos el contexto escolar, consolidados desde principios conservadores e históricos asociados al tema de la sexualidad.

Necesidad académica y social de comprensión del tema, desde la perspectiva de los niños y las niñas

La descripción anterior da cuenta de un contexto social y político polarizado, que, frente a las posibilidades de transformación de las tradicionales formas de violencia hacia personas LGBTI, encuentra escenarios de resistencia conservadora. Todas estas situaciones sugieren un multidireccional y complejo proceso de socialización infantil actual, que trasciende el contexto escolar y que influye en la constitución subjetiva de la sexualidad, y, por tanto, en las maneras en las que los niños y las niñas construyen saberes y sentidos en torno a las diversas formas de expresar la identidad sexual, el género y la atracción sexo afectiva.

Sobre este aspecto, varios estudios han evidenciado la forma en que la industria del entretenimiento, los medios masivos, la publicidad o las sociedades de consumo, influyen en la construcción de modelos hegemónicos de identidad, orientación sexo afectiva y comportamientos culturales de género en niños y niñas (Ayala, 2007; Bernal, 2006; Belgich, 2002; Bonilla, 2010a; Lifschitz, Pavicich, Alonso y Alonso, 2008; Minzi, 2006; Urresti, 2008). De acuerdo con Casati (como se citó en Belgich, 2008), “Se consolidan así, narrativas que conformarán un modo de sentir, pensar, desear y actuar, que operará bajo modos preformativos, acerca del cual no se puede cuestionar” (p.172).

En esta misma línea de pensamiento, Aguirre, Burkart, Fernández, Gaspari y Haftel (2008), Martín-Barbero (2002), Baquero, Diker y Frigerio (2007), Carli (2006), Curia (2006), Tenti (2007), Ortiz (1997) y Steinberg y Kincheloe (1997), reconocen, además del contexto educativo, al mercado y los medios masivos de comunicación como agentes socializadores, legitimadores y configuradores de las sensibilidades e identidades infantiles, así como de las maneras de comprender el mundo. En este sentido, la noción de contexto en el marco de este estudio, trasciende la idea de territorio como espacio físico o geográfico, y se adhiere a una noción más amplia que articula los distintos espacios de socialización humana, como lo son el contexto escolar, familiar, religioso, político y mediático.

De esta manera, este complejo proceso de socialización de los niños y las niñas en la actualidad sugiere la necesidad de comprender las narrativas sobre el tema de la homosexualidad, en relación estrecha con sus contextos cotidianos de socialización. No obstante, aquí, se debe rescatar igualmente la perspectiva del niño y niña como sujeto activo, narrativo y constructor de sentido, y no como reproductor pasivo del orden social que sus contextos le plantean. Es así como esta apuesta investigativa, se constituye en valioso insumo para la consolidación de propuestas pedagógicas en sexualidad desde temprana edad, que favorezca la promoción del respeto de los derechos humanos y la valoración de las diversas formas en que el ser humano orienta su atracción sexo afectiva.

Frente a la necesidad de comprensión señalada, la revisión de antecedentes investigativos que abordan específicamente el punto de vista infantil sobre la homosexualidad, que se presenta a continuación, da como resultado un vacío del conocimiento; el análisis de contenido de estudios desarrollados en varios países del mundo da cuenta de un interés prioritario por el abordaje de este tema con población adulta y estudiantes adolescentes, desde el uso de metodologías cuantitativas y con hallazgos que coinciden en señalar el predominio de constructos sociales discriminatorios.

De esta manera, ante la ausencia de investigaciones sobre la homosexualidad con población infantil, resulta pertinente interrogarnos desde la academia al respecto. Más aún

en el marco de un contexto social que, como anteriormente se ha señalado, teme que niños y niñas reciban información sobre el tema de la sexualidad humana, por el posible “contagio” de formas identitarias y de atracciones sexo afectivas que no encajan en la heteronormatividad; que se organiza para marchar a favor de la “protección” de la familia, de la niñez y de los principios bíblicos; que exige autonomía de los padres y madres de familia y de las instituciones educativas para elegir el tipo de educación sexual de su preferencia; que presenta altas cifras de violencia hacia personas LGTBI; que construye iniciativas de resistencia frente a los avances en materia de protección de los derechos de esta población y que refleja en el mundo académico un vacío de conocimiento sobre el tema, desde la perspectiva infantil.

De esta forma, sería pertinente habilitar espacios investigativos para que niños y niñas expresen sus pensamientos, opiniones, miedos, sentimientos y sueños, en torno a un tema que forma parte de la condición humana natural y social, y sobre el cual ellos y ellas como sujetos activos e interlocutores válidos tienen mucho que aportar. La revisión de antecedentes investigativos demuestra que con esta población es posible dialogar de manera amplia y franca sobre el tema de la sexualidad.

Sin embargo, falta ahondar de manera particular sobre la homosexualidad y, por qué no, sobre otros elementos asociados a ella, como el reconocimiento de los derechos de personas de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales, su posibilidad de adoptar y de contraer matrimonio, entre otros. Es decir, sobre aspectos censurados históricamente y socialmente, que han desencadenado en los últimos años los más fuertes debates y en los que los niños y las niñas aparecen como sujetos invisibilizados.

En el contexto de Ibagué, Tolima, lugar de desarrollo de esta investigación, un estudio de caracterización sociodemográfica de la comunidad LGTBI en cuatro municipios del departamento del Tolima (Gobernación del Tolima y Corporación Arco Iris, 2013) presenta un panorama de vulneración de derechos y de exclusión participativa de esta población. En el estudio en mención se sugiere la necesidad de fortalecer el compromiso institucional para la generación de condiciones de reconocimiento, ejercicio, promoción, protección y

restitución de derechos de las personas LGBTI, así como el desarrollo de procesos educativos que permitan transformar las actitudes y prácticas discriminatorias hacia esta comunidad, en los diferentes espacios de la realidad social y cotidiana.

En respuesta a estas demandas, vale la pena resaltar el programa Tolima Diverso, incluido en el Plan de Desarrollo 2012-2015 del departamento, así como los lineamientos del Plan de desarrollo de la Alcaldía Municipal de Ibagué 2016-2019, que proyecta un interés por la inclusión y el respeto a la diversidad sexual y social, como un derecho humano fundamental y base para la convivencia en paz. Del mismo modo, se destaca el Primer Encuentro Departamental por los Derechos de la Población LGBTI, como iniciativa de la Secretaría de Inclusión social del Tolima, en convenio con la Dirección de Responsabilidad Social Integral de la Universidad de Ibagué, en el marco del proyecto *Apoyo a la implementación de acciones para la promoción y ejercicio efectivo de los derechos de la población LGBTI del Tolima* (Sentiido, 2015).

Desde este panorama, esta investigación de tesis de doctorado podría articularse como insumo de producción académica, al propósito que se ha adelantado en el departamento sobre el tema, pero, desde el ejercicio protagónico de los niños y niñas de la ciudad de Ibagué. En este sentido, realizar este estudio implica adoptar una perspectiva de derechos de la niñez, incluidos los sexuales y reconocer a niños y niñas como sujetos políticos y ciudadanos participativos, interesados en los asuntos públicos de su país y con capacidades particulares de comprender el mundo y de plantear alternativas para el reconocimiento y valoración de la diversidad humana.

Esta mirada del niño y niña se aborda, como se propone más adelante, desde la *Epistemología del sujeto conocido* (Vasilachis, 2006), el cual articula su saber como actor protagónico en la construcción de conocimiento colaborativo y, el marco de sus propios contextos socioculturales, desde los cuáles construye sus propios sentidos, significados y perspectivas. A partir de esta apuesta ontológica de comprensión de los niños y niñas, se asume asimismo la narrativa de enfoque temático como estrategia para la emergencia dialógica de datos narrativos acerca de la homosexualidad del grupo de participantes.

Por lo anterior, las preguntas de investigación que orientan el estudio son las siguientes:

¿Cuáles son las narrativas de un grupo de niños y niñas de la ciudad de Ibagué acerca de la homosexualidad, en relación con su contexto familiar, escolar, social y cultural?

¿Qué discursos sociales se identifican en las narrativas de los niños y niñas participantes sobre la homosexualidad?

¿Cuáles son las principales fuentes de información o actores sociales que influyen en la construcción de narrativas acerca de la homosexualidad, en un grupo de niños y niñas, de la ciudad de Ibagué?

1.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La revisión bibliográfica de estudios que han abordado el tema de la homosexualidad desde la perspectiva de niños y niñas, con edades entre los 8 y 11 años, constituye un ejercicio fundamental en el marco de este trabajo de tesis, para explorar las distintas rutas epistemológicas y metodológicas, que se pueden adoptar para la indagación con esta población.

En este sentido, la organización de los referentes investigativos en este apartado, se construye a partir de la revisión de varios trabajos internacionales y nacionales aproximados al tema. Inicialmente, se presenta la tendencia cuantitativa por la medición de actitudes, percepciones y concepciones sobre la orientación sexual. Posteriormente, se exponen las posibilidades epistemológicas y metodológicas cualitativas para la indagación con niños y niñas, que permitan develar los contenidos narrativos y sentidos, en conexión estrecha con sus contextos socioculturales.

Finalmente, se concluye, que las narrativas de niños y niñas sobre la homosexualidad representan un problema de investigación no abordado, de cuyo esclarecimiento se podrían derivar aportes para la consolidación de proyectos de educación sexual a temprana edad, en el marco de un contexto social, que, pese a los avances en materia de protección de derechos, aún presenta variadas situaciones de discriminación y exclusión hacia personas con orientación sexual homosexual.

Como se mencionó anteriormente, desde la tradición cuantitativa ha sido frecuente el uso de escalas de medición estandarizadas con estudiantes adolescentes y jóvenes de varios países; estos trabajos permiten explorar cómo los elementos homofóbicos identificados en las percepciones, conceptos o actitudes, se relacionan con el contexto familiar, escolar y/o religioso de los participantes (Adamczyk, Boyd & Hayes, 2016; Banwari, Mistry, Soni, Parikh & Gandhi, 2015; Brownlee, Sprakes, Saini, O'Hare, Kortess-Miller, & Graham, 2005; LaFave, Helm & Gomez, 2014; Lim & Johnson, 2001; Literte & Hodge, 2012; Lozano & Díaz, 2009; Martens, 2012; Papadaki, Plotnikof & Papadaki, 2013; Swank & Raiz, 2007; Triger, 2012). Desde esta misma línea de indagación, otros estudios han centrado su interés en establecer la relación entre la edad (Horn, 2006; Steffens & Wagner, 2004), el color de la piel (Adamczyk et al., 2016; LaFave et al., 2014) y la personalidad (Shackelford & Besser; 2007), con las actitudes y creencias sobre el tema.

En la mayoría de estos antecedentes, los resultados dan muestra de posturas tradicionalistas sobre la orientación sexual, que, como se evidencia en el planteamiento del problema, están sobre la base de los índices de violencia y discriminación hacia varones y mujeres homosexuales, o de actitudes de resistencia frente a propuestas de transformación de esta realidad. En otros estudios, se sugiere la multiplicidad y contradicción de posturas en población estudiantil (Góngora, 2010; Horn, Szalacha & Drill, 2008; Rabbia & Imhoff, 2012).

No obstante, otras indagaciones han identificado prácticas y actitudes tolerantes frente a la homosexualidad (Camilleri & Ryan, 2006; Chadee, Brewster, Subhan, Palmer, De Gannes, Knott, Pow & Jannel, 2012), relacionadas con variables como el nivel escolaridad

(Cao, Wang & Gao, 2010; Lozano & Díaz, 2009), el sexo de los participantes (Barrientos & Cárdenas, 2010; LaFave et al., 2014; Lozano & Díaz, 2009; Sakalli, 2002; Steffens & Wagner, 2004) o situaciones de interacción cotidiana con hombres y mujeres homosexuales (Barrientos & Cárdenas, 2010; Bowen, 2001; Cirakoglu, 2006; Lozano & Díaz, 2009). Otra forma de aproximación al tema la ofrecen Avery et al., 2007 y Andersen & Fetner 2008, mediante el análisis de opinión en publicaciones o encuestas, que, exploran sobre amplios periodos de tiempo, los cambios o avances en cuanto al nivel de aceptación sobre el tema en estadounidenses y canadienses.

Los antecedentes antes descritos permiten afirmar que, en el área de las ciencias sociales y humanas, incluidos algunos estudios en el área de la salud, ha existido un predominante interés por el abordaje académico de múltiples variables que pudieran estar asociadas a percepciones, creencias, concepciones o actitudes tolerantes e intolerantes sobre la homosexualidad, específicamente con población adolescente, jóvenes o adultos. No con niños y niñas.

De esta forma, la naturaleza de las preguntas de investigación y objetivos trazados en este estudio, remite a la indagación de otros referentes académicos, cuya fundamentación epistemológica y metodológica trascienda el interés de medición y establecimiento de relaciones de causa efecto, y permita comprender la construcción de sentidos, significados, saberes, creencias y sentimientos, desde contextos socioculturales particulares, y desde el lugar del niño y niña como sujeto activo, político y ciudadano, interesado en los asuntos de su realidad social, y aún más, sobre aquellos temas que han sido objeto de censura histórica, como la homosexualidad.

En este orden de ideas, al centrar la búsqueda sobre la homosexualidad como objeto de estudio, desde la perspectiva de las representaciones sociales, los imaginarios sociales, los significados, las narrativas y los sentidos, los resultados conllevan al mismo punto de vacío de conocimiento con población infantil; salvo algunas aproximaciones que abordan el amplio tema de la sexualidad humana, con niños y niñas, y que posibilitan, por tanto, explorar un leve acercamiento a la orientación sexual.

Esperança, Das Silva, Machado y Pereira, (2015) y Lozano (2009) analizan en un grupo de brasileños universitarios y jóvenes mexicanos, respectivamente, los sentidos y significados sobre la homosexualidad, a través del uso de los grupos focales y las redes semánticas, encontrando contenidos similares en sus discursos de intolerancia frente al tema. Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, Saeteros, Sanabria & Pérez (2014) y Revilla & Carrillo (2014) acogen igualmente la técnica de los grupos focales para la aproximación al tema, con estudiantes ecuatorianos, en su mayoría heterosexuales, en el caso del primer estudio, y con jóvenes mexicanos homosexuales, en el caso del segundo.

De esta forma, y desde las perspectivas teóricas anteriores, los hallazgos reflejan que la homosexualidad como objeto de estudio, no ha sido explorada con población infantil. No obstante, las aproximaciones de Amar, Angarita & Cabrera (2003), sobre los imaginarios sociales de niños y niñas de la región caribe colombiana sobre conceptos de su cotidianidad como la belleza, bondad, dinero, autoridad, escuela, felicidad, amistad, tiempo, salud, muerte, género, trabajo y familia, proporcionan una ruta metodológica en el proceso de recolección de la información con esta población, desde la técnica de la observación sobre el contexto de los participantes, las entrevistas semiestructuradas, y, el cruce de datos arrojados desde ambas fuentes.

El tema específico de la homosexualidad, objeto de interés en este estudio, y desde la metodología cualitativa, ha sido abordado con mayor amplitud a partir de la teoría de las representaciones sociales. Esta conclusión derivada de la revisión de antecedentes, permite asimismo corroborar la tendencia académica, ya reportada aquí, de priorizar la participación de adolescentes. Se citan, por ejemplo, los trabajos de Lizana (2009) y Velásquez, Gutiérrez & Quijano (2013), con el empleo de los foros de discusión y las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, para el proceso de recolección de la información.

A la luz de esta misma teoría, se registran otras investigaciones sobre objetos de estudio cercanos al que aquí se aborda, como la familia, la educación sexual, la identidad y género,

con adolescentes, en las que el enfoque etnográfico también emerge como posibilidad de abordaje (Chávez, Vázquez & Regalado, 2006; Jong, Basso, Paira & García, 2004; Rolando & Seidmann, 2013; Uribe & Ramírez, 2008; Vásquez, 2012). En los hallazgos de algunos de estos referentes, es posible apreciar asimismo elementos tradicionalistas que permean el amplio tema de la sexualidad humana.

Rivera (2013) plantea un resultado similar en un análisis sobre medios escritos colombianos como *El Tiempo*, *El Espectador*, *El Espacio*, *El País* y la revista *Semana*, durante 2005, 2007 y 2009; específicamente, sobre la manera como representan a las mujeres lesbianas. El abordaje sobre la orientación sexual, la diversidad sexual en términos de familia y adopción y frente a la comunidad LGTBI, también ha sido objeto de interés (Acosta & Frade., s.f; Briceño, 2012; Castelar & Briceño, 2014; Rojas, 2014), con la participación de profesionales y docentes de trabajo social, así como con miembros de organizaciones LGTBI.

Como vemos, los antecedentes de corte cualitativo antes descritos adoptan las entrevistas y los grupos focales o de discusión, como posibilidad metodológica para la exploración sobre las maneras de construcción del pensamiento social sobre la homosexualidad (Martínez; 2011), así como la revisión de literatura (Ahmad & Bhugra; 2010).

No obstante, a la hora de trabajar con niños y niñas desde la teoría de las representaciones sociales, además de las entrevistas y técnicas de conversación grupal, se vislumbran otras posibilidades cualitativas como el dibujo, el cuento inconcluso, la elaboración de historietas y el juego de roles, así como el uso de cuestionarios desde la tradición cuantitativa. Así lo demuestran investigaciones sobre otros objetos de estudios, con este tipo de población: sobre la agresión (Tapper & Boulton, 2000), las normas sociales (Urmeneta, 2009), conflicto armado (Parra, 2010), el bullying y sus causas (Thornberg, 2010), el aprendizaje y la enseñanza del inglés (Cadavid, Vásquez & Botero 2014), los derechos humanos y de los niños y niñas (Cousins & Milner, 2007; Flores & Jiménez, 2015) y sobre género (Zapiti & Psaltis; 2012).

Del mismo modo, en este ejercicio de revisión de antecedentes emerge una serie de estudios sociodemográficos que abordan la iniciación o debut sexual de las personas, así como sus trayectorias sexuales. Gallego (2007, 2011), acudiendo al uso del enfoque del curso de la vida y la encuesta biográfica, describe la primera experiencia sexual de 250 varones gay/homosexuales en la Ciudad de México, desde una lectura que articula una mirada crítica de las relaciones de poder, los imaginarios sociales sobre sexualidad y las expectativas socialmente prescritas o normadas.

Tanto en este estudio, como el realizado por este mismo autor en el Eje cafetero colombiano, con la participación de 401 hombres y el propósito de aproximarse comprensivamente a la iniciación sexual entre varones con prácticas homoeróticas (Gallego y Giraldo, 2016), se resalta como resultado cómo la primera atracción tanto hétero como homosexual se gesta a edades muy tempranas; incluso desde la niñez en el periodo comprendido entre los 8 y 9 años o, en los años posteriores de la adolescencia. En esta misma línea de interés investigativo se registran los trabajos de Binstock & Gogna (2015), Geldstein & Schufer (2002), Gubert & Madureira (2008), Juárez & Gayet (2005), Navarro-Pertusa, Reig-Ferrer, Barberá & Ferrer (2006), Rebello & Gomes (2009) Rojas & Castrejón (2007) y Vilela & Néia (2007).

Los aportes derivados de estas aproximaciones investigativas permiten comprender cómo la franja etaria de los niños y niñas, delimitada en esta tesis de doctorado, resulta fundamental a la hora de comprender las narrativas que ellos y ellas construyen sobre el tema; particularmente, su conexión con el proceso de constitución subjetiva de la sexualidad en un momento crucial en sus vidas, en el cual quizá están interrogando o interrogándose sobre su propia sexualidad y transitando en ella. De ahí deriva igualmente la postura ética que asume esta tesis doctoral y la cautela y precisión metodológica para la aproximación a las narrativas sobre la temática con este grupo de participantes.

Por otro lado, y como se mencionó al inicio de este texto de antecedentes, existen algunas investigaciones que, al abordar el amplio tema de la sexualidad humana, permiten

una aproximación al tema de las orientaciones sexuales. En el contexto colombiano, el libro de García (2007) reporta la exploración de los conocimientos y actitudes frente a lesbianas, gays, bisexuales y transgénero, en el personal administrativo, docentes, padres, madres y estudiantes adolescentes de los cursos noveno y décimo, de cuatro escuelas distritales de la ciudad de Bogotá.

Recientemente, se publica un estudio realizado en la ciudad de Ibagué (Camacho, Tarquino, Prado & Preciado, 2017), que, al explorar las representaciones sociales sobre la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción igualitaria, en estudiantes entre los 14 y 17 años de edad, encuentra una perspectiva de derechos predominante, que otorga reconocimiento y respeto hacia sujetos homosexuales sus posibilidades de adopción y matrimonio. Este alentador resultado, en el marco de variados antecedentes internacionales y nacionales, que reportan hallazgos discriminatorios frente al tema, constituye una de las razones, que se suma a los otros argumentos aquí ya expuestos, para que la investigadora principal del estudio en mención, propusiera esta tesis de doctorado, con el objetivo de explorar el tema desde la mirada particular de los niños y las niñas con edades entre los 8 y 11 años.

Este interés se viene construyendo de manera paulatina; inicia con el trabajo denominado “Representaciones sociales sobre niñez, adultez y sexualidad”, con niños y niñas entre los 5 y 7 años y entre los 11 y 12 años de edad, del municipio de Algeciras, Huila (Camacho & Trujillo; 2006). Posteriormente, con la indagación sobre las teorías sexuales infantiles, con niños y niñas entre los 5 y 7 años de la ciudad de Neiva (Vanegas, Bonilla & Camacho, 2010) y con escolares de la misma edad en Buenos Aires, Argentina (Camacho, 2015; 2017).

Estos estudios adoptan el taller lúdico, que, articulado con varias técnicas de investigación cualitativa, permite aproximarse al pensamiento de los niños y niñas en torno al tema de la sexualidad. En el caso de los últimos dos trabajos enunciados, las teorías sexuales infantiles emergen desde el uso del Método clínico piagetiano, como estrategia idónea de exploración y comprensión del pensamiento infantil, mediante conversaciones

abiertas entre el investigador y los niños y las niñas, mientras explican la solución de algún problema, realizan alguna tarea o participan en un juego; por ejemplo, la construcción y narración de historietas a partir de láminas proyectivas alusivas al tema, el juego de roles, el dibujo, el juego con objetos, muñecos sexuados y loterías.

En sus hallazgos, es posible apreciar que, en el núcleo de estas representaciones sociales de los chicos y chicas, predomina una visión tradicionalista judeo cristiana, que lleva a concebir la sexualidad como oculta, pecaminosa y reducida al servicio de la reproducción. Por lo mismo, se le tiende a desligar del componente placentero, existe un rechazo a la orientación homosexual y persiste una visión de inequidad en las relaciones de género (Camacho & Trujillo, 2006).

Similares resultados arrojaron los estudios de Vanegas et al. (2010) y de Camacho (2017); en el caso de este último, se buscó la comprensión de las perspectivas sobre la sexualidad en un grupo de niños y niñas en conexión con un contexto social argentino, que ha registrado importantes avances en materia de derechos, como es el caso de la modificación del Código Civil en julio de 2010, que avala el matrimonio entre personas del mismo sexo, así como el derecho de adoptar conjuntamente.

Al respecto, y como se registró en el planeamiento del problema, en los últimos años, Colombia ha dado significativos avances en la defensa de derechos humanos de las personas LGBTI. De ahí la importancia de consultar sobre la perspectiva de niños y niñas, en el marco de estas transformaciones sociales y de información diversa que circula sobre el tema desde distintos sectores o fuentes.

Otra de las investigaciones que generó aportes para esta indagación, en términos de la técnica empleada, corresponde a las justificaciones morales de niños y niñas acerca de la sexualidad, realizada por Bonilla (2010a); la descripción de láminas relacionadas con el tema, la reconstrucción de historietas, los concursos de presentación de noticias como reporteros, el dibujo y las entrevistas en profundidad, favorecieron el diálogo entre los escolares y el investigador a través del juego.

Los trabajos antes descritos, junto con otros referentes encontrados en el marco de esta revisión (Bachs, 1984; Ballester & Gil, 2006; Sverdlik, 1996), dan muestra de la posibilidad de abordar abiertamente temas, generalmente estigmatizados por la cultura, desde muy temprana edad, si se aplican técnicas de manera lúdica. No obstante, estos trabajos en el mundo académico resultan muy escasos, en comparación con los numerosos trabajos realizados con adolescentes.

Adicionalmente, los escasos referentes de abordaje de la sexualidad desde el punto de vista de los niños y las niñas, se han efectuado desde un enfoque preventivo, en términos del abuso sexual infantil. A estas conclusiones llegaron Durán y Rojas (1996), a partir de la construcción del estado del arte sobre estudios en sexualidad de niños y adolescentes, en países latinoamericanos y otras publicaciones hechas en Estados Unidos, entre 1980 y 1994. En Latinoamérica, es conocida asimismo la iniciativa del CLAM (Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos), desarrollada en Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú, que plantea una revisión crítica sobre los estudios de sexualidad y derechos sexuales, período 1990-2002, en la región.

En el caso de Gogna (2005) y Citeli (2005), sobre el estado del arte en sexualidad y derechos humanos, en Argentina y Brasil, respectivamente, los resultados ponen en evidencia la prioridad de investigaciones que no van más allá de la enfermedad (en especial, del VIH) y el embarazo no deseado en adolescentes. Asimismo, son numerosos los trabajos que exploran las representaciones sociales de diversas categorías de sujetos (de las jóvenes respecto de la maternidad adolescente; de varones y mujeres y de jóvenes y adultos, acerca del VIH-SIDA y las formas de prevención; de los médicos acerca de la sexualidad, etc.).

En el estado del arte realizado por Valdés y Guajardo (2007) en Chile, se constata que el foco de este repertorio temático se concentra en los ámbitos de género y sexualidad, educación sexual, políticas públicas, programas y vulnerabilidades como la epidemia del VIH-SIDA. En el campo educativo, Villa (2009) señala el carácter incipiente de la

investigación de las ciencias sociales sobre sexualidad, dado el abordaje restringido que se ha dado al tema al focalizarlo específicamente a la educación sexual.

Con los trabajos descritos anteriormente, se concluye que, aunque el punto de vista infantil sobre el tema de la homosexualidad no se ha explorado ampliamente o de manera particular en la academia, es posible abordarlo cualitativamente desde técnicas lúdicas que favorezcan la expresión libre y espontánea de los niños y las niñas. Adicionalmente, desde estas rutas metodológicas es factible conectar la perspectiva infantil con su contexto social, familiar, educativo, religioso y político cercano. Sobre este último interés, explícito en las preguntas de investigación orientadoras de este trabajo de tesis, resulta viable acudir al uso de la narrativa y algunos elementos de la Epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006).

En este sentido, la perspectiva de la narrativa, que se profundizará más adelante en el apartado del contexto teórico, representa un gran potencial para el desarrollo de este estudio, por su pertinencia para la exploración de sentidos y el saber práctico del mundo social y cultural, que construyen los sujetos en sus propios contextos específicos de interacción (Connelly & Clandinin, 1990; Creswell, 2007; Denzin & Lincoln, 2011). Adicionalmente, implica una fundamentación ontológica y epistemológica que otorga un papel activo del sujeto conocido en el marco de un ejercicio reflexivo para la construcción del conocimiento colaborativo, junto con el sujeto cognoscente (Vasilachis, 2006).

Esta apuesta ontológica, epistemológica y metodológica de la narrativa, por ejemplo, ha sido empleada para explorar el tema de la orientación sexual, acudiendo a los desarrollos historiográficos de la psicología social crítica, así como a propuestas socioconstruccionistas, y desde las vivencias de gais, lesbianas y bisexuales (Cant, 2008; Estrada, Acuña, Camino & Traverso, 2007; Meccia, 2015).

Con participantes de temprana edad, la narrativa se ha empleado para indagar otros objetos de estudio, como el abuso sexual en niños y niñas de Escocia (Jackson, Newall & Backett, 2015) y las vivencias positivas y negativas en comunidades violentas de Atlanta

(Fivush Hazzard, Mcdermott, Sarfati & Brown, 2003). Stein (2015) retoma la lectura de cuentos y conversaciones con niños y niñas de Buenos Aires sobre eventos pasados y futuros y Westling (2002) adopta el análisis de contenido de los textos escritos por alumnos suecos, sobre sus experiencias democráticas en la escuela. En el contexto cercano, Ospina, Carmona y Alvarado (2014) evidencian la posibilidad de creación de propuestas educativas a partir de narrativas generativas de paz, de niños y niñas que viven en contextos de conflicto armado en Colombia.

El conjunto de conclusiones tejidas en este apartado permite, finalmente, precisar la pertinencia de abordar el tema de la homosexualidad, desde la participación de los niños y las niñas, no incluida, de manera particular y directa en el mundo académico. De esta manera, se propone la adopción epistemológica del sujeto conocido y teórica de la narrativa, con técnicas cualitativas orientadas a través del juego, que facilitan la interacción dialógica entre la investigadora y los participantes.

Estos resultados podrían generar aportes para la consolidación de propuestas de educación sexual desde temprana edad, requeridas en el marco de un contexto socio cultural excluyente de la diversidad sexual. Además, implica la adopción de un enfoque de derechos de la infancia, que reconoce su capacidad de agencia participativa, ciudadana y política.

1.3 CONTEXTO TEÓRICO

En la construcción del referente conceptual de esta tesis de doctorado se plantea inicialmente un abordaje histórico de la sexualidad humana, en relación con la infancia y la homosexualidad, que permite comprender cómo las distintas acepciones que se asumen en este estudio, son producto de una construcción histórico social que resulta pertinente revisar. En este sentido, se refieren variadas miradas teóricas sobre la homosexualidad, enmarcada en el amplio tema de la sexualidad humana. De este modo, y como se precisó en planteamiento del problema, hablar de homosexualidad en este estudio implica abordar

elementos teóricos asociados a ella, como la identidad de género, los comportamientos culturales de género y las múltiples funciones de la sexualidad en un sentido reproductivo, erótico afectivo y comunicacional; esto permite reconocer los límites difusos, permeables e institucionalizados entre sexo biológico, género y deseo sexual (Guasch, 2006).

Asimismo, se teoriza sobre la sexualidad infantil a propósito de comprender a los niños y niñas como sujetos sexuados y, posteriormente, desde otras perspectivas, para resaltar su reconocimiento como sujetos políticos y ciudadanos, con capacidades particulares de comprender el mundo y de agenciar propuestas frente a los retos que la realidad social plantea.

De este modo, para el caso particular de este estudio se busca explorar elementos conceptuales que viabilicen la aproximación teórico-metodológica a las narrativas de un grupo de niños y niñas de la ciudad de Ibagué, sobre un tema que ha sido objeto de censura histórico social, como lo es la homosexualidad. También, que posibiliten hacer una lectura de la mirada infantil en conexión estrecha con el contexto familiar, educativo, político y social cercano de los participantes, tal como se sugiere en el planteamiento del problema. Para ello, se acude a algunos elementos de la Epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006) y la narrativa en sus dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica para dar respuesta a las preguntas que orientan esta investigación.

Es así como este abordaje ontológico, epistemológico y metodológico de la narrativa, permite abordar de manera abierta y espontánea todas aquellas significaciones que los niños y niñas elaboran sobre el tema de la homosexualidad, y habilita asimismo la emergencia de las múltiples conexiones de sentido que, desde su mirada, puede tener este tema junto a otros elementos asociados al amplio y complejo campo de la sexualidad humana.

Por último, se aclara igualmente que las consideraciones teóricas que aquí se desarrollan, se asumen en un sentido cualitativo flexible y orientador para el desarrollo de este trabajo académico y no como esquemas o cuerpos teóricos deterministas que limiten o reduzcan la comprensión del objeto de estudio.

1.3.1 Sexualidad, homosexualidad e infancia: una aproximación histórica

Son varios los autores que han centrado su interés en historizar la sexualidad y plantear cómo las diversas maneras de concebirla, vivenciarla y expresarla, son el resultado de procesos históricos, sociales y contextuales (Acuña, 2001; Foucault, 2000; 2005; 2006; Weeks, 1998). De esta manera, constituye un proceso de invención, en el que las disciplinas e instituciones como la iglesia, el Estado, las escuelas, la policía y las familias, han desempeñado un papel clave para articular conocimiento, poder y control, con las prácticas sociales en relación con la sexualidad a lo largo de la historia de la humanidad.

En este sentido, sexualidad y cuerpo se han constituido en foco de poder, y, por tanto, en objeto de gobernabilidad. Desde la Edad media, por ejemplo, según Foucault (2005), el cristianismo, al asociar el acto sexual con el pecado, la maldad y la muerte, ha logrado desencadenar una serie de prácticas morales de valoración de la abstinencia, la virginidad, la fidelidad, el matrimonio monogámico al servicio de la reproducción, así como la exclusión de las relaciones entre homosexuales. De este modo, entre los siglos XVI al XVIII, Foucault (2000) ubica la consolidación de una nueva cristianización que controla y corrige la sexualidad, el placer, el deseo del cuerpo y la masturbación, a través de la confesión penitencial. Como lo menciona Rubin (1989), se trata de la escuela ideológica denominada *negatividad sexual*, que parte de una idea cultural occidental alimentada por la tradición cristiana, que percibe al sexo como algo destructivo, peligroso, culpable y sospechoso, y que considera al matrimonio, la reproducción y el amor como excusas aceptables para el mismo.

Paralelo a ello, a principios del siglo XVII y en sintonía con esta moral cristiana, el autor señala el afianzamiento de un discurso disciplinar científico que coloca a la sexualidad como eje central de conocimiento, vigilancia y regulación. Como resultado de este proceso, la masturbación es psicopatologizada a partir del siglo XVIII y analizada en busca de su corrección; a esto es lo que el mismo Foucault (2000) considera como el

“poderío causal inagotable de la sexualidad infantil o, al menos, de la masturbación” (p. 226).

Sobre este mismo asunto y periodo histórico, DeMause (1991), Monlau (1864) y Robertson (1991) señalan la emergencia de prácticas de represión que van desde la regulación del tiempo de los niños y niñas para evitar la ociosidad y la vagancia, hasta los castigos severos con baños de agua fría, el uso de fajas, atar las manos, la clitoridectomía y la circuncisión ante la masturbación temprana. De fondo, la lectura que hace Foucault (2000) al respecto, es la consolidación de un discurso que niega la sexualidad infantil y que conlleva a la desculpabilización del infante, pues sus prácticas masturbatorias obedecían a la curiosidad o accidentes externos en los que “no interviene el placer...la culpa viene de afuera...la naturaleza no interviene para nada” (p. 229).

Esta construcción social del niño como inocente, de acuerdo con la perspectiva de López (1999), implicó un proceso social e histórico de reconocimiento de la particularidad física, psicológica y social del niño y su diferenciación con el adulto, en el que influyeron de manera considerable las ideas europeas del medioevo, centradas, según DeMause (1991), en la concepción de la inocencia del niño despojado de toda noción de placer. Así, desde inicios del siglo XVI hasta el siglo XVIII la percepción de un niño débil, carente de razón, divino, inocente, puro y ángel, desencadena prácticas y costumbres para su moldeamiento.

Todos se habrán de comportar con los niños de otra manera: se les hablará sobriamente, utilizando solamente palabras y gestos decentes. En los juegos se evitará que los niños se besen, se toquen con las manos desnudas, o se miren. Se evitará la promiscuidad de los niños con los adultos, por lo menos en la cama, aunque sean del mismo sexo... Se prohíbe rotundamente tocarse in nudo ya sea jugando o de otra manera. El niño debe oponerse a que otros lo toquen o lo besen y si lo permite debe inmediatamente confesarse para reconocer su culpa. (Ariés, 1987, pp. 151-52).

Sobre esta negación de la sexualidad infantil y su reducción al silencio en el marco de las lógicas de las sociedades burguesas, también da cuenta Foucault (2005) y, posteriormente, sobre la constitución de la familia moderna organizada alrededor de una perspectiva temerosa de la sexualidad, del autoerotismo infantil y la necesidad de vigilancia de los padres sobre el cuerpo del niño para la “normalización sexual” de mano del saber médico (Elias, 1998; Fishman, 1982; Foucault, 2000;). Asimismo, y siguiendo a Ariés & Duby (1990), la sexualidad en el siglo XIX giró en torno a la familia en el marco de reglas y de normas de higiene, el silencio y una clara división sexual de funciones opuestas entre hombres y mujeres (Perrot, 2001).

De este modo, se registra hacia el siglo XVIII y XIX el surgimiento de una multiplicidad de discursividades disciplinarias distintas, que consideran al sexo como foco de problema o peligro incesante. La homosexualidad también ha sido objeto de esta mirada de censura y descalificación, como se puede apreciar en la revisión de ciertos códigos y leyes morales de las religiones Judía y Cristiana.

Rathus, Nevid & Rathus (2005) sugieren que San Pablo y los llamados “Padres de la Iglesia”, durante el siglo primero y San Agustín en la última parte del siglo IV, definieron la sexualidad de los primeros cristianos, considerándola como natural y normal cuando permite la procreación y la preservación de la especie. En la Biblia, por ejemplo, se hace referencia al pecado original de Onán, condenado a muerte por Dios por practicar el coitus interruptus durante las relaciones sexuales con su cuñada, a quien, por efecto de la Ley Judía, debía embarazar y garantizar la descendencia de su hermano mayor fallecido.

A partir de esta creencia se entiende asimismo el rechazo moral hacia la masturbación y las relaciones homosexuales, que se condena en la Biblia como un acto impuro y opositor de la procreación, como lo afirmaba santo Tomás de Aquino. Del mismo modo, se exalta a la heterosexualidad como única opción válida al servicio de la reproducción.

Sobre este asunto, John Boswell (1992) en su libro *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad*, realiza un amplio recorrido analítico de la homosexualidad, desde la

Roma imperial hasta la Edad Media. Muestra, por ejemplo, cómo en Roma este tipo de atracción erótica y sexual era valorada como una práctica más dentro del abanico diverso de posibilidades humanas, que articulaba otros elementos como el amor, los afectos, el romanticismo y el erotismo; adicionalmente, la homosexualidad no era estigmatizada ni asociada al afeminamiento, como si ocurre en épocas recientes cuando se ha hecho un ejercicio de asociación entre sexualidad y género y, por tanto, de plantear una supuesta pérdida de la masculinidad en el marco de los encuentros sexuales entre varones.

Del mismo modo, señala la aparición de la condena a la homosexualidad hacia el siglo III y un amplio ejercicio de persecución y hostigamiento a las minorías en la Alta Edad Media. No obstante, aclara en su estudio que, aunque en la literatura cristiana no se condenaba la homosexualidad, fue la posición e interpretación errónea de ciertos gobernantes o teólogos lo que generó la descalificación de los actos homosexuales.

En sintonía con esta posición de la iglesia, siglos después con el pensamiento científico y su afán clasificatorio, se consolida la apreciación negativa hacia la homosexualidad; Canguilhem (2005) y Foucault (2000) describen la emergencia del concepto “normalidad” en el siglo XIX, tejido entre las ciencias biológica, anatómica, psicológica y psiquiátrica, para la identificación y exclusión de lo diferente. Del mismo modo, Guasch (2006) menciona que el término heterosexualidad y homosexualidad corresponden a creaciones provenientes de la medicina y la psiquiatría en el siglo XIX, las cuales se arrogaron la facultad de definir lo sano y lo malsano y de señalar con su cuerpo teórico cualquier desviación erótica.

En el caso de la heterosexualidad, este autor ubica su nacimiento en el marco del contexto económico y político de la Revolución industrial, a disposición de la burguesía, orientado a promover la higiene social, el aumento de la natalidad, la consolidación de familias numerosas y, con ello, el aumento del capital. Desde las ciencias de la salud y de la conducta se definió la heterosexualidad como una *orientación sexual* y como un modelo o ideal normativo, alimentado por el amor romántico que, junto con el advenimiento de las instituciones uniformadoras (manicomio, fábrica, escuela, hospital, cuartel, cárcel), busca

específicamente racionalizar la diversidad erótica en términos médicos. De esta manera, en el ejercicio de regulación del deseo erótico, la psiquiatría igualmente inventa la homosexualidad en este contexto histórico.

Específicamente, el término homosexualidad u “homosexual” de acuerdo con Weeks (1998), es elaborado por los primeros sexólogos alrededor de 1860, para referirse a aquellas personas con algún tipo de trastorno psicosexual, producto de alguna degeneración congénita, trauma infantil, variación natural, deformación perversa o, según Guasch (2006), como trastorno, patología o error en el desarrollo emocional.

A partir de allí, los historiadores señalan el surgimiento en los siglos XIX y XX de múltiples categorías de seres sexuales con la finalidad de ejercer control social sobre ellos. Como menciona Rubin (1989), las múltiples categorías de conductas sexuales erróneas fueron descritas por la medicina y la psiquiatría en el capítulo sobre desórdenes psicosexuales del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM* (Manual de diagnóstico y estadística de desórdenes mentales), de la American Psychiatric Association (APA). Pese a que en la edición DSM-III la homosexualidad dejó de ser percibida como patología mental, la antropóloga cultural en mención insiste en que, a pesar de las luchas políticas, aún desde la psiquiatría persisten estudios que tienden a clasificar y patologizar la sexualidad humana. Desde la postura de Guasch (2006), estas nociones de perversión sexual, homosexualidad, sadomasoquismo, heterosexualidad, zoofilia, pederastia, entre otras, “son inventos psiquiátricos del siglo XIX; es decir, no son universales y tienen historia. Son artefactos culturales (o sociales, si se quiere decir) que nacen en un contexto político y económico concreto (el de la Revolución Industrial)” (p. 88).

El abordaje histórico expuesto hasta aquí evidencia un giro en la forma de percibir ciertas conductas sexuales, representadas inicialmente como categorías de pecado sexual, en el marco de una tradición judeo cristiana o de la mirada eclesiástico penal, hasta una perspectiva científica que crea las enfermedades mentales y sexuales y que opera como un poderoso dispositivo de discriminación de las personas por su orientación sexual. Al respecto, Rubin (1989) sugiere que en el marco del tradicionalismo religioso occidental y,

ante todo, en la perspectiva médica y psiquiátrica, se tejen las raíces más fuertes del estigma hacia cierto tipo de conductas sexuales que se apartan de patrones de “normalidad”; particularmente, afirma cómo el acto voluntario de penetración anal se constituyó en causal de ejecución durante gran parte de la historia europea y americana.

Desde lo descrito en este apartado, se puede evidenciar un conjunto de discursos reguladores de la sexualidad que han impregnado los modos de concebir la infancia y de relacionarse con ella, así como también con la homosexualidad. Este esbozo en el marco de esta tesis de doctorado permite asimismo fundamentar desde distintos autores cómo los discursos políticos, religiosos, sociales, económicos y disciplinares han configurado históricamente la sexualidad humana, bajo un ejercicio de poder y gobernabilidad, definido por Foucault (2006) como biopoder o estrategia de poder sobre la vida y muerte de los sujetos, y explicado por Belgich (2004) como una política de biomasa que controla de manera coercitiva la sexualidad y que moldea la subjetividad de los sujetos en cada época y sociedad.

Es así como se puede igualmente comprender el conjunto de transformaciones registradas en el siglo XX en torno al tema de la sexualidad. El pensamiento científico de mediados de siglo XIX, además de la condena, exclusión y patologización, habilitó un camino de construcción teórica de la tolerancia y reconocimiento de la diversidad humana. Por un lado, la emergencia de la homosexualidad contemporánea tuvo lugar en los procesos de urbanización y producción capitalista, que favoreció la movilización de la población rural hacia zonas urbanas. A partir de este nuevo modelo económico, social y político, se hicieron viables la independencia económica, nuevas instituciones, organizaciones sociales y familiares, apartadas de los patrones tradicionales establecidos y la configuración de nuevas identidades, formas de emparejamiento y agrupaciones de mujeres y varones homosexuales en las ciudades (Boswell, 1992; Gallego, 2007; Rubin, 1989).

Por otro lado, esta transformación social estuvo acompañada en el siglo XX por la construcción teórica emanada de varias disciplinas. Desde el psicoanálisis, la obra de Freud denominada *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905/1993) rescató de la “anormalidad”

los rasgos sexuales que habían sido categorizados por la misma ciencia como perversiones, anunciando su carácter esencial de la condición humana. Este mismo autor marcó igualmente un hito fundamental en la manera de percibir la sexualidad en la infancia, tal como se desarrolla en el siguiente apartado.

Además de Freud, el concepto positivo de la variedad sexual emana de la investigación empírica (Guasch, 2006); particularmente, los estudios innovadores sobre el sexo de Alfred Kinsey, apartados del componente moral, sembraron controversia y rechazo en una época en la que, según Giddens (1992), la homosexualidad era aún considerada como patología y trastorno psicosexual en gran parte de la literatura clínica. Sus trabajos *conducta sexual del Varón* (Kinsey, Pomeroy & Martin, 1949) y *conducta sexual de la mujer* (Kinsey, Pomeroy, Martin & Gebhard, 1967) describen en porcentajes el comportamiento sexual de más de 20.000 hombres y mujeres que participaron en sus estudios y divide en la denominada “escala de Kinsey” hasta siete grados la tendencia sexual, que comprende matices entre la heterosexualidad, la homosexualidad y la bisexualidad, e incorpora abiertamente el tema de la masturbación y la iniciación sexual a temprana edad.

En esta misma línea de indagación empírica, Masters y Johnson se constituyeron también en pioneros de la investigación científica de la naturaleza sexual humana, exaltando el papel de la masturbación como fuente importante de placer individual y en el marco de la seducción entre las parejas (Giddens, 1992). La denominada “era Masters y Johnson” revolucionó el campo académico de la sexología al describir en detalle la diversidad del orgasmo femenino y masculino como respuesta sexual durante el coito.

Pese a los cambios introducidos por algunas comunidades académicas respecto de la forma de percibir la sexualidad humana, hacia los años cincuenta del siglo XX en los Estados Unidos se construye de manera paralela la imagen de la "amenaza homosexual" o "delincuente sexual" (Rubin, 1989) y la consecuente búsqueda pública para garantizar la seguridad social. En esta categoría de amenaza fueron incluidos violadores, pederastas y homosexuales, convertidos en objeto de persecución y hostigamiento. De esta manera, aunque en los años 50 florece la producción de literatura académica sobre el tema y se

establecieron organizaciones de derechos gays, se consolida igualmente una mirada represiva que señala a los homosexuales como grupo criminal y que invisibiliza su ciudadanía plena.

De hecho, según esta misma autora esta situación represiva generó como eco una ola de terror erótico en los años setenta, bajo el lema "Salvemos a nuestros hijos" frente a un supuesto "reclutamiento homosexual", masificado en los medios de comunicación estadounidense y que contribuyó a la iniciativa Family Protection Act, FPA (Ley de Protección de la Familia), planteada por el congreso en 1979; esta ley representó una clara postura legislativa destinada a "proteger" los valores tradicionales de la familia, a la población de niños y adolescentes y como voz de oposición al feminismo y a lesbianas y gays.

Sobre este asunto, Guasch (2006) señala igualmente para esta década la asociación de la *promiscuidad* al universo gay y, por tanto, como potentes portadores del virus del VIH-sida. Así, se refuerza la definición de los homosexuales como grupo de riesgo por su supuesta "promiscuidad sexual", término producto de una construcción científico moral. En palabras de este mismo autor, los homosexuales transitaron de la etiqueta de enfermos mentales, a la de deterioro físico letal, lo cual revitalizó el estigma moral.

Todas estas señales de alarma frente las categorías sexuales "anormales" que se desvían del sistema tradicional conservador, se disparan ante la formación de guetos homosexuales. Para el caso de América Latina, su visibilidad pública en las urbes y la constitución de parejas del mismo sexo, emergen como realidad sociocultural (Gallego, 2007):

Como hecho socio-cultural, la sexualidad contemporánea está fuertemente influida por el feminismo, la liberación sexual y la construcción de la identidad y el orgullo gay y lésbico. Estos eventos, cuestionan los modelos de organización de la vida privada socialmente establecida, particularmente el emparejamiento monogámico heterosexual, la validez universal del matrimonio, la sexualidad con fines exclusivamente reproductivos y han postulado la reivindicación individual al establecimiento de relaciones

íntimas, no basadas exclusivamente en la diferencia anatómica de los sexos. En este sentido, la construcción de pareja como una de las formas de expresión erótico-afectivas de las relaciones gay y lésbicas, ha ido ganando cada vez más presencia dentro de la subcultura gay, a pesar de la adversidad de ciertos sectores sociales y gobiernos por aprobar leyes que den un estatus legal a este tipo de uniones. (p. 34).

Desde el punto de vista de Giddens (1992), la popularidad del vocablo autodescriptivo "gay" emerge como consecuencia de las transformaciones en la vida sexual y social que aquí se describe y, representó, adicionalmente, un proceso reflexivo colectivo que otorga una imagen pública distinta y legitimadora de la homosexualidad. En este sentido, tanto la revolución en la autonomía sexual femenina, como el florecimiento de la homosexualidad, consolidan el movimiento libertario sexual proclamado por los movimientos sociales de los años sesenta, el cual transforma los discursos sociales tradicionales sobre la sexualidad humana.

En palabras de Weeks (1998), se da paso a la emergencia de nuevas categorías que alimentan la proliferación de identidades sexuales. Adicionalmente, se exalta en la década de los setenta la despatologización y desmedicalización de la homosexualidad, por parte de la Asociación Americana de Psiquiatría; la misma comunidad académica que, con base en su poder disciplinar, la había condenado décadas atrás.

En este orden de ideas, si se sigue a Guasch (2006), se reconoce la importante influencia académica que, en la década de los ochenta del siglo XX, tuvieron los movimientos feministas y gay en la mirada sobre la sexualidad:

La teoría feminista y la crítica gay-lesbiana (institucionalizadas en las universidades anglosajonas como *Women's Studies* y *Gays and Lesbian Studies*) y su influencia en las ciencias sociales marcan un punto de inflexión respecto al modo en que estas contemplan la sexualidad en general, y la heterosexualidad en particular. Desde los años ochenta, la heterosexualidad

se convierte en legítimo objeto de estudio sociológico...La humanidad rinde tributo a la diversidad. (p. 99).

Es así como este conjunto de transformaciones instaladas en el siglo XX en torno al tema de la sexualidad, han implicado, según la descripción de autores como Orfali (2001), Prost (2001) y Vincent (2001), la valoración de la soltería, el placer sexual, el autoerotismo, la equidad en las relaciones de género, la educación sexual y la legitimación de prácticas de planificación familiar, el aborto y el reconocimiento de la diversidad sexual, incluida la orientación sexual hacia personas del mismo sexo. Asimismo, Foucault (2000) anuncia una reducción de tabúes sobre la sexualidad infantil.

No obstante, ante estas transformaciones, Gendrot (2001) advierte que “todavía queda mucho para conseguir que se borren casi dos milenios de condena cristiana” (p.507), refiriéndose específicamente a la orientación homosexual. En igual sentido, Orfali (2001) indica que la liberación sexual ocurrida corresponde a un hecho que, a pesar de haber levantado prohibiciones formales, “no por ello ha modificado en profundidad los esquemas tradicionales” (p.537). Del mismo modo, Giddens (1992) advierte que aún son profundas las resistencias sociales frente a las luchas emancipatorias de los varones y mujeres homosexuales, a quienes desde una condena moral se les sigue percibiendo como antinaturales. Incluso, sobre este mismo asunto, Gallego (2007) argumenta la coexistencia de variados discursos históricos tejidos sobre las realidades de las homosexualidades, en las sociedades actuales.

De esta situación da cuenta el planteamiento del problema de esta tesis de doctorado que, desde una aproximación descriptiva y analítica del contexto social, político, religioso, educativo y mediático colombiano, sugiere escenarios polarizados y antagónicos de avances y resistencias conservadoras frente al tema de la diversidad sexual y la educación para la sexualidad en edades tempranas.

Finalmente, y a modo de cierre de este abordaje histórico sobre sexualidad, homosexualidad e infancia, vale la pena retomar la siguiente cita de Guasch (2006), como

invitación al mundo académico por redefinir desde una perspectiva crítica y ética el tema de las homosexualidades:

Durante dos siglos la ciencia hegemónica ha buscado naturaleza allí donde no hay más que sociedad y cultura. Y todo por formularse preguntas sobre la diferencia en vez de sobre la diversidad...Aceptar que lo humano es plural y defender su diversidad puede atenuar esos procesos, y el campo de la sexualidad es un espacio de entrenamiento político para hacerlo. (p. 96-97).

1.3.2 Sexualidad y homosexualidad: una aproximación conceptual

A partir del recorrido histórico antes descrito, la sexualidad humana y todo el conjunto de imaginarios y prácticas que se tejen alrededor de ella, permiten visualizarla como una realidad histórica construida de manera particular y diferente en cada sociedad y periodo de tiempo. En el marco de la producción de conocimiento científico, distintas disciplinas también han planteado y replanteado explicaciones y teorías en busca de la comprensión de esta dimensión humana. Por ello, se articulan a continuación distintos elementos conceptuales que iluminan el proceso de construcción de conocimiento acerca del tema de estudio aquí propuesto.

Sobre la sexualidad humana, en esta investigación se adoptan perspectivas culturales y no esencialistas, que trascienden el plano biológico y que permitan comprenderla como una construcción social simbólica. Marina (2002) denomina “sexualidad al universo simbólico construido sobre una realidad biológica: el sexo” (p.31). Involucra, de acuerdo con Alzate (1987), la interacción de componentes biológicos, emocionales y sociales e implica, según Morgade y Alonso (2008), la interacción con estructuras y discursos de poder socioculturales.

En sintonía con lo anterior, si centramos la mirada en un marco contextual cercano, en Colombia a partir del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del MEN y UNFPA (2008), se entiende la sexualidad como:

(...) una construcción social simbólica, hecha a partir de la realidad de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Como tal es una

dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética, que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social. (p.15).

Lo anterior señala el carácter relacional de la sexualidad, pues hablar de ella, según Belgich (2004), “remite al sujeto y a su constitución; es la relación con otro, y su discurso; la condición de conformación de la subjetividad, y garantía del proceso constitutivo del sujeto” (p.39). Implica, asimismo, la condición de humanización y constitución subjetiva desde el inicio de la vida, que se va moldeando de manera diversa en el encuentro con el otro y el medio cultural (Aguirre et al., 2008).

En un intento por comprender la complejidad que encierra el concepto mismo de sexualidad, autores como González y Castellanos (1996) han delimitado los elementos estructurales, en términos de componentes y funciones primordiales. Estos elementos son igualmente retomados en la guía del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (MEN & UNFPA, 2008), desde una mirada teórica más actualizada; en este referente se mencionan las funciones comunicativa relacional, reproductiva, erótica y afectiva, como evidencia de la riqueza que caracteriza los vínculos entre las parejas, las familias y la sociedad.

Asimismo, se reconoce en el documento en mención a la identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual, como componentes fundamentales de la sexualidad. Frente a este ejercicio teórico de clasificación, la postura que aquí se asume, invita, como veremos seguidamente, a hablar de subjetividades con amplias posibilidades de variación y dinamismo en el autoconcepto de las personas, sus formas de amar, desear, asumir roles y relacionarse. Es decir, reconocer el carácter cultural y diverso de estos componentes y funciones sexuales, y, por tanto, apreciar el abanico de identidades, prácticas y relaciones amorosas, eróticas, afectivas y sexuales, que trascienden la heteronormatividad, la cual, desde el punto de vista de Pecheny (2008), opera como principio organizador y reproductor del orden social.

Esta mirada pluralista de la sexualidad humana remite igualmente al reconocimiento de las múltiples variedades que puede adoptar la orientación sexo afectiva, de las cuales emerge la homosexualidad como objeto de conocimiento en este trabajo investigativo. Colombia Diversa (2014) define a la orientación sexual como aquella capacidad de cada individuo para sentir profundamente una atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas de su mismo género (gay o lesbiana), hacia personas de género opuesto (heterosexual) o hacia más de un género (bisexual). Desde esta acepción se trasciende el campo meramente sexual.

Estos esfuerzos teóricos de clasificación de la orientación sexo afectiva, como se mencionó previamente, corresponden a constructos históricos y sociales consolidados especialmente por el ejercicio disciplinar y científico. Según García (2007), las denominaciones heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad son ideas nuevas y planteadas por médicos alemanes en la década de los setenta del siglo XIX.

Asimismo, a partir del abordaje histórico de la sexualidad construido aquí, se ha evidenciado que la connotación de censura y castigo hacia la orientación homosexual, proviene especialmente de la institución religiosa, y posteriormente es patologizada por la ciencia, especialmente desde la comunidad psiquiátrica, que llegó a considerarla hasta tiempos recientes como enfermedad mental. De hecho, aún las “dificultades” que enfrentan los sujetos para definir su identidad de género y asumir ciertos roles y prácticas sexuales, son actualmente objeto de clasificación por la American Psychological Association (APA).

Sin que exista actualmente un acuerdo establecido en la comunidad académica y científica, también es amplio el conjunto de teorías que intentan explicar si la atracción afectivo erótica corresponde a un correlato biológico, si responde a un proceso de construcción social, cultural y psicológico o a una interacción entre múltiples factores.

Barragán, de la Cruz, Doblas, Padrón, Navarro y Álvarez (2001) describen en su texto distintas aproximaciones explicativas del mundo académico sobre la preferencia sexual; por un lado, están las teorías biológicas, genéticas y hormonales que, sostienen en común la

idea de una programación genética del desarrollo, que implica una cierta caracterización cromosómica y hormonal propia de la vida fetal. La teoría de la identidad sexual sugerida por Freud, direcciona la explicación hacia el tipo de relación vincular que se teje en el triángulo amoroso entre madre, padre e hijo, considerando a la homosexualidad como un estado patológico producto de un fallo en el desarrollo. Frente a estas aproximaciones explicativas deterministas y esencialistas, los autores en mención toman distancia y adoptan la teoría no convencional, que, reconoce el carácter de normalidad de cualquier tipo de preferencia sexual.

En este sentido, no interesa aquí focalizar una mirada causalista de la homosexualidad; más bien, se procura la adopción de posturas culturalistas que le imprimen un carácter diverso, dinámico, complejo, cultural e histórico a la sexualidad humana. En este orden de ideas, la homosexualidad en este estudio hace referencia a la atracción sexual y emocional que involucra de manera implícita, aunque no siempre con exclusividad, el deseo y fantasías eróticas, los vínculos emocionales y afectivos y las conductas sexuales deseadas hacia personas del mismo sexo (Barragán et al., 2001).

Es decir, una mirada comprensiva de la sexualidad que dista del enfoque esencialista, descrito en el abordaje histórico de este apartado de contextualización teórica. Así, en este trabajo de tesis se trasciende aquella idea naturalista y biologicista en que las ciencias médica, psicológica y psiquiátrica, bajo su ejercicio de poder hegemónico de Occidente, encerraron durante más de un siglo a la sexualidad humana. La heterosexualidad y la homosexualidad no son universales, naturales, inmutables, congénitas, ni ahistóricas (Rubin, 1989).

Por el contrario, y como se ha venido desarrollando, son el resultado de procesos de construcción histórico sociales, como lo argumenta el enfoque construccionista o de teoría social, que nace como desafío al esencialismo sexual. En esta línea de pensamiento se inscriben los trabajos académicos de Ariés & Duby (1990), Belgich (2004), Boswell (1992), Canguilhem (2005), Elias (1998), Fishman (1982), Foucault (2000; 2005; 2006), Giddens (1992), Guasch (2006), Rubin (1989) y Weeks (1998), abordados en el subtítulo

anterior de este documento. Particularmente, el trabajo de Weeks proporciona un valioso lente para comprender la homosexualidad como reflejo del poder emanado de las instituciones del mundo moderno.

De esta forma, los aportes derivados de esta escuela de pensamiento, sin desconocer el papel de la biología sexual humana, resultan, de acuerdo con (Rubin, 1989), mucho más fructíferas que aquellas categorías explicativas tradicionales de pecado, enfermedad, neurosis, patología y desviación, en el sentido de reconocer la influencia de los contextos histórico sociales sobre las formas en que se concibe, vivencia y expresa la sexualidad humana. De ahí que los objetivos trazados en esta investigación, otorguen un lugar importante a la construcción de narrativas colectivas sobre el tema de la homosexualidad, en relación estrecha con los distintos contextos de socialización de los niños y niñas participantes en este estudio. En otras palabras, siguiendo a Gallego (2007) y con un enfoque construccionista, el interés en esta tesis está orientado a comprender los significados culturales, las prácticas, las normas, representaciones y valores que las personas construyen sobre el tema de la homosexualidad en determinada época y contexto social:

Según la tesis del construccionismo social, la génesis del “sujeto homosexual” no se debe a la súbita emergencia o visibilidad de unas propiedades que pudieran observarse en otros personajes cronológica o geográficamente distantes. Sus especificidades, tanto evidentes (el establecimiento de espacios de encuentro o formas de comunicación), como supuestas (un cuerpo o una mente particulares), dependen de complejos sistemas de relaciones institucionales y culturales, así como de procesos (económicos, políticos o sociales) que son localizables geográfica e históricamente. Estos elementos no están presentes en el sujeto ni le permiten emerger: lo constituyen. Así, no se puede hablar de un sujeto homosexual hasta que, en un contexto determinado, se hace necesario establecer dicho término. Tal sujeto es generado al ser definido (o definirse) y al establecer sus implicaciones (Llamas, 1998). (Gallego, 2007, p. 53).

Es este punto, se considera oportuno exponer brevemente otras miradas conceptuales sobre el tema de la sexualidad humana, como lentes para la comprensión de la homosexualidad. Una de estas perspectivas corresponde al pensamiento *queer*, que, según Talburt & Steinberg (2005), surge a partir del trabajo de autores postestructuralistas para cuestionar la tendencia normalizadora y convencional de la sexualidad y dar apertura a formas abiertas, dinámicas, diversas, complejas e incluso ambiguas de entender el sexo, el género y el deseo.

De este modo, se busca romper los espacios fijos, finitos, clasificatorios, binómicos y naturales de la continuidad sexo-género-deseo y combatir la heteronormatividad, la homofobia y los delitos orientados por el odio (Talburt & Steinberg, 2005). Habilita también espacios comprensivos para la reinención del ser y para el reconocimiento de la construcción social de la sexualidad.

En sintonía con lo anterior, pensar la homosexualidad remite necesariamente a la reflexión teórica sobre la heterosexualidad como institución política y en cómo la sociedad, sus prácticas y las instituciones de orden educativo, civil, económico, educativo, laboral y político, se organizan bajo su lógica (Morgade y Alonso, 2008); esto permite entender cómo la atracción homosexual al apartarse de esta norma, ha implicado su clasificación histórica como anormal, peligrosa y merecedora de castigo.

El sostenimiento de este sistema de exclusión es explicado por Butler (2000; 2002) a partir del concepto de performatividad, que precisa cómo las cadenas de reiteración discursiva posibilitan, por ejemplo, que los cuerpos, identidades, roles, orientaciones sexuales y funciones de la sexualidad desde un orden instituido, sean vistos como un hecho natural y no como una construcción histórico social. El concepto de biopoder foucaultiano se enlaza igualmente a este intento de comprensión de los discursos de orden social, político, económico, jurídico, médico, etc., que naturalizan, dominan o encauzan la vida social y humana bajo ciertos parámetros reguladores y pretenciosos. En esta misma línea de pensamiento, se inscriben autores como Alonso, Herczeg & Zurbriggen (2009), Belgich (2004), Hiller (2008) y Lamas (2002), en sus reflexiones sobre el pensamiento

heterocentrado, reproductor y perpetuador de mandatos sociales, que configura la sexualidad y silencia la homosexualidad.

En este sentido, hablar de homosexualidad en este estudio implica reconocer el complejo proceso de aprendizaje institucionalizado enmarcado en la cadena simbólica que asocia sexo biológico, género y prácticas sexuales. Si se retoma en libro de Guasch (2006), que cierra la trilogía iniciada con *La sociedad rosa* (1991) y *La crisis de la heterosexualidad* (2000), se identifica una clara ruta comprensiva entre género y homosexualidad, cuando aborda el tema de las masculinidades.

Según este académico, el género corresponde a un orden simbólico arbitrario que da estructura y organización a la sociedad en cada contexto y tiempo histórico: “Y es que el género, además de estructura social, es una forma de pensar la realidad. El género es una *re-presentación social*” (Guasch, 2006, p. 23). En el marco de este contexto teórico, se entiende entonces a la masculinidad como producto de las estructuras sociales de género, que plantean modelos naturalizados de identidad y roles a los varones, y una ruta de reconocimiento social a los individuos que se adecúen a esa normativa preestablecida y legitimada. Al respecto, Gallego (2007) sugiere que la asociación entre las prácticas sexuales con la identidad, constituyó un proceso impuesto por la psiquiatría y la sexología europea en el siglo XX.

En este orden de ideas, la masculinidad como concepto sociológico derivado de los movimientos feminista y gay, permite reflexionar sobre las formas hegemónicas y subalternas de las masculinidades y en cómo la homosexualidad ha sido asociada al conjunto de “masculinidades *devaluadas*, de menor rango, con poco o nulo prestigio social” (Guasch, 2006, p. 24); así, emergen las personas gay como grupos subalternos del género hegemónico, los cuales resultan estigmatizados por distanciarse de las normas preestablecidas para los varones. De este modo, la homofobia desde la perspectiva de este autor, se constituye en estrategia social para señalar las fronteras del género y sancionar a quienes se desvían de la heterosexualidad normativa; al margen de su atracción erótica y sexual, será cuestionada la masculinidad y señalado como “*gay, marica, niña, o loca*”,

quien no satisfaga las expectativas de género establecidas por la moral social para los varones.

Un desarrollo teórico muy cercano al anterior se puede encontrar en Monique Wittig (2006), militante feminista que concibe a la heterosexualidad no solo como institución, sino también como un régimen político y un contrato social, de los cuales se derivan las nociones de “Mujer” y de “Hombre” y la producción de cuerpos inferiores y devaluados como el de las mujeres. En este sentido, para esta autora en el marco del heteropatriarcado la mujer emerge como algo opresivo y el cuerpo de la mujer lesbiana, en resistencia a este sistema, como no mujeres: “«la-mujer» no tiene sentido más que en los sistemas Heterosexuales de pensamiento y en los sistemas económicos heterosexuales. Las lesbianas no son mujeres (Wittig, 2006, p. 57).

En este sentido, desde la perspectiva de esta teórica, las lesbianas (también los gais) como un *otro diferente* estarían más allá de las categorías hegemónicas de los sexos “Mujer- Hombre”, como resistentes y desertoras. Así, este planteamiento habilitó nuevos horizontes teóricos para el reconocimiento de otros sujetos, géneros y sexualidades.

Esta mirada sobre la sexualidad humana permite consolidar la idea que aquí se desarrolla, sobre su carácter complejo, dinámico, pluralista, histórico y de construcción social. Las distintas formas en que el ser humano asume y vivencia su identidad sexual, sus comportamientos culturales de género y su deseo erótico sexual, están conectados con mecanismos de poder institucionalizados que acompañan el proceso de socialización y aprendizaje del individuo a lo largo de toda su vida. En otras palabras, aprendemos de la cultura a desear de determinada manera bajo un modelo ideal, o, a adoptar “procesos de aprendizaje no institucionalizados ni normativos que permiten a las personas erotizar realidades, actos y conductas distintas a las previstas” (Guasch, 2006, p. 31).

Esta ruta de cuestionamiento a las fronteras del sistema de género contemporáneo emerge, desde la mirada de este mismo teórico, como ejercicio crítico político que habilita diversos destinos posibles, idea que guarda relación con el reconocimiento de la capacidad

crítica, reflexiva y transformadora del sujeto frente a las estructuras que la sociedad le plantea, como se amplía a continuación.

Resulta importante en este referente conceptual reiterar la idea ya sugerida en el planteamiento del problema, de considerar cómo la constitución subjetiva de la sexualidad se edifica en medio de un entramado discursivo, que se ha complejizado en las actuales sociedades globalizadas y de consumo; y de comprender las múltiples fuentes y avalanchas de información que disponen los niños y niñas para la elaboración de sus perspectivas sobre diversos temas, entre ellos, la homosexualidad (Aguirre et al., 2008; Ayala, 2007; Barbero, 2002; Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Belgich, 2002; Bernal, 2006; Bonilla, 2010a; Carli, 2006; Curia, 2006; Lifschitz, Pavicich, Alonso y Alonso, 2008; Minzi, 2006; Ortiz, 1997; 2004; Steinberg y Kincheloe, 1997; Tenti, 2007; Urresti, 2008).

Hall (1997), por ejemplo, señala el carácter plurideterminado de las identidades en el marco de las sociedades modernas, marcando así una coincidencia con la postura de Ortiz (1997) y Martuccelli (2009) sobre la multiplicidad de productos culturales y espacios de significación para la construcción simbólica de la identidad. Sobre este mismo asunto, Giddens (2007) menciona el papel central de los mass-media, impresos y electrónicos, y en consecuencia el poder relativo que tiene la escuela frente a la “formación” del individuo, dado que comparte esta tarea con otras instituciones como los medios de comunicación y los consumos culturales (Tenti, 2007).

Esta situación actual que se viene plasmando, nos remite a la categoría de “pedagogía o currículum cultural” que, desde la perspectiva de Steinberg & Kincheloe (1997), corresponde a una nueva educación que tiene lugar desde diversos sitios sociales de aprendizaje y que trascienden el contexto escolar: “los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, las películas, los periódicos, las revistas, los juguetes, los anuncios, los juegos de video, los libros, los deportes, etc.” (p. 17). De ahí la importancia en este estudio de comprender el contexto desde una mirada que trasciende su connotación de lo meramente geográfico y cercano al niño y niña y, que reconoce los variados y complejos escenarios de socialización infantil

actual, que van desde el contexto escolar y familiar, hasta los escenarios políticos y mediáticos.

En coherencia con este desarrollo teórico, otra de las líneas de pensamiento que se alimenta de esta postura social y culturalista para aproximarnos al conocimiento de la sexualidad, la constituye la teoría de la interacción sexual que, desde un análisis más particular, permite profundizar la idea del carácter relacional de la sexualidad y de su constitución subjetiva, planteada en este trabajo a la luz del grupo de autores recientemente mencionados.

El libro de Van Campenhoudt, Cohen, Guizzardi, y Hausser (1997) recopila una serie de capítulos que, de manera transversal, plantean una crítica a la mirada psicologista e individualista aplicada a los análisis sobre el comportamiento sexual humano. De esta manera, y bajo la coordinación del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultés universitaires Saint-Louis, Brussels, esta interesante iniciativa conceptual invita al análisis contextual de las interacciones sexuales y su articulación con el ejercicio activo y reflexivo del individuo.

Esta perspectiva sociológica de la interacción dinámica y continua entre sujeto y estructura remite a los desarrollos teóricos de Giddens (1992; 1995; 2007), que reactiva el carácter protagónico del sujeto y su capacidad de agencia en los procesos de construcción y transformación de la realidad social e histórica. Específicamente, los aportes teóricos de este autor rescatan el carácter reflexivo del sujeto gay, que dio lugar a los movimientos colectivos y organizaciones de mujeres y varones homosexuales en las últimas décadas del siglo XX y, con ello, a la apertura de diversos estilos de vida en el marco de la sexualidad que se crea y se recrea, no ya como condición natural o preestablecida, que el sujeto acepta de manera pasiva y como mandato.

Giddens (1992) elabora igualmente la idea de la reflexividad institucional que, sin negar la influencia de los discursos de poder en la constitución y organización de la realidad social, propuesta por Foucault, hace énfasis en el carácter reflexivo de las instituciones para

introducir cambios y transformar realidades, desmarcándolo del proceso mecánico o controlado de la perspectiva foucaultiana. De este modo, otorga un reconocimiento a los marcos de acción que adoptan tanto los individuos como los grupos en el mundo moderno, para la introducción de los múltiples cambios en los patrones tradicionales e históricos de la vida social y sexual; este proceso de cambio ha sido influenciado en gran medida por la producción de saber académico reflexivo sobre el campo de la sexualidad, con efectos en el ejercicio político de los sujetos, los debates públicos y las movilizaciones colectivas que potencian la reflexividad sobre las prácticas sexuales ordinarias y cotidianas.

Sobre la base de este ejercicio de la reflexividad, en Giddens y en la teoría de la interacción sexual se halla una importante base teórica para comprender el carácter abierto, cultural, dinámico, histórico y diverso de la sexualidad humana. De este modo, a partir de los estudios anteriores se concluye entonces cómo los discursos que construyen socialmente la sexualidad actual, provienen de distintos escenarios que se nutren de elementos históricos sobre el tema. De ahí que adquieran sentido los objetivos específicos de este estudio, destinados a abordar los discursos sociales en las narrativas y la conexión con los contextos y actores sociales.

Es en medio de esta variedad y complejidad de insumos socioculturales que los niños y niñas se constituyen subjetivamente; de ahí la relevancia en esta tesis de conectar sus puntos de vista sobre la homosexualidad en conexión estrecha con su contexto escolar, familiar, político, religioso y social. No obstante, y como se profundiza a continuación, se rescata igualmente el carácter protagónico del niño y niña como sujeto, actor y constructor social de la realidad.

1.3.3 El niño y la niña como sujetos sexuales, políticos y ciudadanos

Abordar la homosexualidad desde la perspectiva de los niños y niñas implica reconocer su sexualidad y, adicionalmente, su capacidad de agencia como sujeto político y ciudadano. Es por ello, que a continuación se esbozan algunos referentes que permitan concebirlos como tales.

Respecto al tema de la sexualidad infantil los registros históricos reflejan una tendencia a su negación, censura moral, represión y control. Un referente transformador de esta visión tradicionalista fue Sigmund Freud (1907/1994), quien a inicios del siglo XX reconoce la sexualidad infantil como condición humana:

En efecto, se cree que la pulsión falta en los niños, y sólo se instala en ellos en la pubertad, con la maduración de los órganos genésicos. He aquí un grosero error, de serias consecuencias tanto para el conocimiento como para la práctica...En realidad, el recién nacido trae consigo al mundo una sexualidad, ciertas sensaciones sexuales acompañan su desarrollo desde la lactancia hasta la niñez. (p.117).

Este importante aporte de la teoría freudiana, introduce un cambio en la visión de desviación y anormalidad que se había tejido hasta entonces sobre la sexualidad en la infancia; se reconoce de esta manera la existencia de la sexualidad en los niños y niñas y se teoriza sobre el desarrollo psicosexual (Freud, 1905/1993), que comprende tres fases, denominadas según la zona erógena que prevalece en ellas: fase oral (0 a 2 años), fase sádico-anal (2 a 4 años), fase fálica (4 a 6 años).

Según esta teoría, las dos primeras fases de la sexualidad infantil se centran en el autoerotismo; durante la primera etapa la fuente de satisfacción es la zona oral y el objeto de satisfacción se encuentra en estrecha relación con la alimentación; en la fase anal la libido se organiza al alrededor de la zona erógena anal y el objeto de satisfacción está ligado a la expulsión y retención de las heces y su valor simbólico. En la fase siguiente, aparece ya un objeto sexual externo al individuo que completa el cuadro de la vida sexual infantil y que consuma la elección de objeto para la vida sexual después de la pubertad.

Sobre este asunto, se asume en este trabajo de indagación una mirada relativa de estas fases, que permitan comprender la sexualidad infantil como una condición humana no predeterminada ni determinista, sino que reconoce su carácter pluralista, dinámico y la necesidad de contextualización en el marco de las actuales sociedades. En este sentido, se

asume la manifestación de la sexualidad desde los primeros momentos de la vida humana como motor de constitución subjetiva a lo largo de la vida. A diferencia de la sexualidad en el adulto, según Acuña (2001), el niño o niña no es consciente claramente de su deseo, su vivencia implica un proceso más sensorial que genital y de reconocimiento de su cuerpo; posteriormente, las significaciones impuestas por la cultura irán moldeando sus maneras de percibirla y vivenciarla.

Adicional a ello, resulta aquí pertinente retomar las obras freudianas *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905/1993) y *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1908/1996), y articular así una mirada hacia la construcción de la ciudadanía en la infancia. El autor denomina a los niños y niñas como “pequeños investigadores del sexo” al sugerir la emergencia de un interés intelectual hacia los tres y cinco años de edad. Las teorías sexuales infantiles alrededor del coito entre adultos, la diferencia entre los sexos y la reproducción, serían parte de este ejercicio de construcción de conocimiento a temprana edad en el marco de la sexualidad, por lo que la manipulación placentera de los genitales, así como las constantes preguntas hacia los adultos sobre el tema, constituyen igualmente parte de este proceso.

La psicología genética piagetiana en su explicación sobre el desarrollo mental, también introduce el término *teoría* para hacer alusión a la construcción propia infantil en el proceso de comprensión del mundo, coincidiendo en este punto con la pulsión epistemofílica freudiana, explicada anteriormente. La descripción de estos elementos no se realiza aquí con la intención de asumir una perspectiva universalista o nomotética del pensamiento y la sexualidad infantil, sino que remite a la necesidad, ya señala, de repensar estas teorías en el marco de contextos actuales y, sobre todo, con el interés particular de evidenciar la posibilidad de diálogo abierto con los niños y niñas sobre diversos temas de la realidad humana y social, entre ellos, la homosexualidad.

De esta manera, la sexualidad resulta como inspiradora para la construcción de conocimiento en los seres humanos a muy temprana edad y, por tanto, establece la

importancia de ser abordada y dialogada para acompañar la curiosidad infantil y su deseo de saber. Según Britzman (2005)

Sin sexualidad no hay curiosidad. El tema de la sexualidad es primordial para la cuestión de convertirse en ciudadano, de modelar un ser capaz de inventar, una y otra vez,... y de hacer, de este aprendizaje del amor, un amor por el aprendizaje. (p.59).

Esta posibilidad de construcción de ciudadanía infantil, a partir del ejercicio creativo de conocer, preguntar, dialogar, explorar y asombrarse en el marco de las complejidades que encierra la sexualidad humana, marca una distancia con la tradicional visión angelical y asexual de la infancia. Asistimos a una sociedad actual que considera a niños y niñas no solo como sujetos de derechos, sujetos políticos y ciudadanos, sino también como sujetos sexuados, aunque, como se señaló en el planteamiento del problema, pareciera que aún persistente en los imaginarios sociales ideas temerosas y conservadoras de la sexualidad infantil, que llevan al desconocimiento de estas nuevas formas de concebirlos.

En el ámbito internacional son reconocidos los derechos sexuales y reproductivos como dimensión necesaria para potenciar el desarrollo humano y la sociedad. No obstante, Bonilla (2010b) nos ofrece una reflexión crítica sobre el desconocimiento explícito y directo de los niños y niñas como sujetos de deseos eróticos y sus derechos sexuales, en la normativa internacional y nacional que regula el tratamiento para la niñez; es el caso de la perspectiva de la Protección Integral de la Niñez, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución Política de Colombia y el Código de la Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006. Alonso, Herczeg y Zurbriggen (2008) coinciden cuando reclaman como deuda social y escolar el reconocimiento de los niños como sujetos sexuales y su limitada posibilidad para la toma de decisiones sobre su propio cuerpo y sexualidad.

En el actual PESCO, se rescata la adopción de los principios de ciudadanía y de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, que habilita una valiosa oportunidad para reconocer a los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas comprometidos con el respeto por las diferencias, promotores de la democracia y el bien

común, con capacidades críticas para comprender asuntos de la sociedad, participar en su transformación y empoderarse de su lugar como sujetos con derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Este reconocimiento específico de la participación infantil, también se plantea, no explícitamente el marco del tema de la sexualidad, en los artículos 13 y 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991 y en el artículo 31 del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006). Sobre este asunto, otros autores e instituciones retoman el concepto de participación significativa como condición necesaria para el verdadero ejercicio de la ciudadanía, en distintos escenarios de la vida social y de la gestión pública.

Hart (1993), por ejemplo, concibe a la participación como derecho fundamental de la ciudadanía y como posibilidad para compartir decisiones que concierne a la vida de los individuos y su comunidad cercana. Del mismo modo, Save the Children (2005) reconoce el valor de la participación de la niñez, en distintos escenarios que van desde el nivel local hasta el internacional. En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (2014) define la participación significativa como:

(...) reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares activos de derechos, ciudadanos y actores del desarrollo territorial, y a su actuación en la toma de decisiones en todos los ámbitos en los que se desenvuelven: instituciones de cuidado a la primera infancia, instituciones educativas, familias y comunidades y gestión pública. (p. 20).

En este sentido, y siguiendo al Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, IIN (2010), la participación significativa comprendería no solo la posibilidad de que el niño y niña sea informado, escuchado y emita su opinión, sino que abarca la articulación de sus puntos de vista con la toma de decisiones territoriales, en distintos ámbitos de la vida social y civil.

Desde lo anterior, el reconocimiento del niño y niña como sujeto sexual y, además como ciudadano y sujeto político en un Estado Social de Derecho como el nuestro, resulta relevante continuar abordándolo y promoviéndolo desde el ejercicio de construcción de conocimiento en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Específicamente, esta tesis implica una forma de aproximarnos a este reconocimiento de los niños y las niñas, al constituirse en un espacio académico para comprender sus narrativas en torno al tema de la homosexualidad.

De esta forma, aquí se reconoce al niño y niña como sujeto sexual y con derechos sexuales, en el sentido de valorar su sexualidad como dimensión humana y su capacidad de intriga y asombro, de interrogarse y de teorizar sobre múltiples temas, entre ellos, la homosexualidad, y potenciar así la ciudadanía desde la apertura reflexiva y dialógica sobre el tema. De ahí, también la emergencia de su reconocimiento como sujeto ciudadano, con un interés particular por los asuntos públicos o privados y de su interés, que requiere de escenarios para ser escuchado como portador de perspectivas válidas y como partícipe activo para la transformación de prácticas excluyentes de la diversidad sexual. Esto adquiere más valor si se proyecta en un contexto colombiano, ya aquí descrito, en el cual se experimenta con temor el diálogo y la educación sexual desde temprana edad, y a nivel general se aborda el tema desde el miedo, el secreto (Belgich, 2002; Greco, 2009) y la censura.

Es por ello que, en el ejercicio académico, además de escuchar sus voces y de construir colectivamente conocimiento, se considera pertinente, con los resultados investigativos y la participación significativa de los niños y las niñas, potenciar propuestas de educación sexual para la valoración del universo plural y diverso de la sexualidad, el respeto por la diferencia y los derechos humanos, especialmente los sexuales y reproductivos.

El asunto de la ciudadanía y la participación infantil también invita a retomar en este estudio el concepto de subjetividad política y sujeto político, como posibilidad de rescate de la autonomía de los niños y las niñas, su capacidad reflexiva, de conciencia histórica, de agencia, creación y transformación.

En este sentido, la emergencia de la subjetividad política, se configura, siguiendo a Bonvillani (2013), en la construcción de sentidos subjetivos que los sujetos tejen en el marco de la cotidianidad y en las experiencias con el otro; es decir, en el entramado relacional que establecen en el entorno familiar, escolar, con sus grupos de pares y escenarios como los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías (Alvarado, Ospina & García, 2012; Alvarado, Ospina & Sánchez, 2015). Ello implica, adicionalmente, reconocer al sujeto niño y niña como constructor y constructora de su propia realidad social, no supeditados, necesaria y exclusivamente, a los mandatos de las instituciones de poder históricas (Alvarado, Ospina & García, 2012; Arias & Villota, 2007), sino como portador de un valioso potencial político (Gómez, Ospina, Alvarado & Ospina; 2014) para la transformación y recreación del mundo.

Esto conduce a considerar no sólo la identificación de fuentes o discursos de poder en la construcción de las perspectivas narrativas de los niños y niñas sobre el tema de la homosexualidad, sino también aquellas miradas alternativas que elaboran como sujetos políticos, sensibles y respetuosos frente a los otros en la diferencia y la diversidad sexual. En palabras de Bonvillani (2013), “se trata de una oportunidad conceptual para re-encontrar al sujeto en sus capacidades de agencia, de reflexividad, de “ilusionar” otro mundo posible, cuestionando la evidencia del mundo dado” (p.86).

Es así como en el reconocimiento de esta capacidad para crear e instituir nuevas realidades, emerge el interés de realizar estudios como el que aquí se plantea; un espacio académico promotor de diálogo entre niños, niñas e investigadora, sobre temas históricamente censurados, en oposición a aquellas posturas que les ha negado su lugar como sujeto sexual, político y ciudadano y, que, ha suprimido en distintos escenarios de la cotidianidad su curiosidad de saber, recrear, soñar, imaginar, así como sus posibilidades de participación y transformación del orden establecido.

De este modo, lo anterior implica en este estudio asumir una mirada ontológica de los niños y las niñas como sujetos narrativos y su posicionamiento ético político en la

sociedad; dialogar con ellos y ellas sobre el tema de la homosexualidad, es habilitar la construcción de ciudadanía desde ejercicios narrativos en el encuentro con los otros y las otras y sus posibilidades de participación y transformación social. Esto incluye, asimismo, en el marco del proceso de investigación, otorgar un valor prioritario a sus voces en el proceso de construcción colectiva del conocimiento, en coherencia con la Epistemología del sujeto conocido propuesto por Vasilachis (2006).

1.3.4 Aproximación ontológica, epistemológica y metodológica a las narrativas de niños y niñas sobre la homosexualidad

Desde las consideraciones conceptuales anteriormente desarrolladas, este estudio de corte cualitativo adopta la narrativa enmarcada en el paradigma comprensivo-interpretativo y algunos fundamentos de Epistemología del sujeto conocido, propuesta por Vasilachis (2006); si se sigue a esta autora, la narrativa como construcción colectiva de conocimiento al asignar valor primordial a la perspectiva de los participantes en un estudio, difícilmente podría ubicarse en la Epistemología del sujeto cognoscente. En este sentido, a continuación, se fundamenta esta propuesta ontológica, epistemológica y metodológica en articulación con las preguntas y objetivos de investigación que orientan este estudio.

La propuesta de Vasilachis (2006) invita a transitar desde la Epistemología del sujeto cognoscente a la Epistemología del sujeto conocido, a partir de un ejercicio de reflexión epistemológica que debe hacer el investigador cualitativo, al centrarse primordialmente en la validez del conocimiento, la capacidad de conocer, las formas de conocer y el alcance del conocimiento, más que en el histórico debate o confrontación académica sobre si lo que realmente importa es el método o la epistemología. De este modo, superar este debate implica alcanzar una mirada comprensiva de la noción de paradigma y, reconocer que la adopción paradigmática en un estudio no implica reemplazar a otro paradigma, sino que, probablemente amplía o refuerza una perspectiva anterior y le da un nuevo cauce teórico.

Así, adoptar reflexivamente la Epistemología del sujeto conocido, no excluye o sustituye la consideración de los fundamentos teóricos de la Epistemología del sujeto cognoscente, sus paradigmas, ni sus métodos:

Por el contrario, la Epistemología del sujeto conocido viene a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (Vasilachis, 2006, p.51).

Desde esta misma teórica, lo anterior conlleva entonces a hablar de Metaepistemología como postura que integra ambas epistemologías y que, aunque reconoce las exigencias que sobre la producción de conocimiento plantea la Epistemología del sujeto cognoscente, se aparta de él en la medida en que oscurezca la participación activa del sujeto conocido, como actor clave en el proceso de construcción cooperativa del conocimiento.

En este orden de ideas, Vasilachis (2006) considera que el paradigma positivista, el paradigma materialista histórico y el paradigma interpretativo (con sus vertientes como el interaccionismo simbólico, fenomenología, hermenéutica y etnometodología) constituyen la Epistemología del sujeto cognoscente, caracterizada esencialmente por focalizar su interés en el sujeto que conoce “ubicado espacio-temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su instrumental metodológico” (p. 50) y, que convierte al sujeto conocido en objeto objetivable.

Sin embargo, aun desde el paradigma interpretativo, según la autora en mención, la lógica de producción de conocimiento en la Epistemología del sujeto cognoscente no reduce por completo la distancia entre el investigador y los sujetos participantes y, por tanto, no existe un reconocimiento protagónico del sujeto conocido en el proceso de construcción colaborativa del conocimiento, junto al sujeto cognoscente.

No obstante, frente a esta última idea de Vasilachis, en este estudio se reconoce que, en el marco del paradigma interpretativo, no existe una sola forma de hacer hermenéutica que conlleve a afirmar el silenciamiento del sujeto conocido en el proceso de conocer. Por ejemplo, no se puede desconocer la Hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot (1996, 1997, 2000) que se alimenta del pensamiento de Paul Ricoeur, en el sentido de articular el entramado intencional tanto del autor como del intérprete en un marco analógico.

Beuchot rescata el ejercicio de respetar al sujeto como igualmente análogo al investigador, desde una perspectiva de la diversidad posible de interpretaciones y los puntos de encuentro entre ellas: “Es analógica porque tiende a la diversidad sin olvidar lo que es común a lo diverso; esto es analogía” (Saavedra, 2000, p. 40). De esta manera, en el entrecruce de intenciones del autor y del intérprete se halla la hermenéutica analógica, la cual considera que el criterio de verdad y validez emerge, ante todo, en el autor y la aproximación cercana y creativa del intérprete a lo que éste quiso decir. De esta forma, se identifica un valioso punto de encuentro entre la hermenéutica analógica, con el criterio de validez ontológica de la propuesta de Vasilachis (2006), centrada en otorgar reconocimiento al saber del sujeto cognoscente y del sujeto conocido, en la construcción colectiva de conocimiento.

En conexión con lo anterior, en el modelo de Hermenéutica diatópica planteado por Boaventura de Sousa Santos (2000), se rescata igualmente los espacios culturales y significativos en el contexto de la discusión entre sujetos, en el marco de un proceso recíproco, bidireccional y comprensivo de creencias, valores, prácticas y saberes; alude al diálogo intercultural y participativo que habilita condiciones de posibilidad de entendimiento intersubjetivo, como lo precisa Vergalito (2009).

En este sentido, desde las propuestas de Vasilachis, Beuchot y de Sousa Santos, se identifican elementos de cruce que permiten alimentar en esta tesis una postura epistemológica y ontológica de reconocimiento del saber tanto del sujeto conocido, como del sujeto cognoscente; es más, en el proceso de construcción de conocimiento narrativo sobre el tema, tanto la investigadora, como los niños y las niñas fluyen desde el lugar de

sujetos conocidos y cognoscentes, a la vez, en un circuito dinámico, bidireccional y participativo. Este ejercicio, al tenor de la propuesta de (Vasilachis, 2006), constituye la necesaria reflexión epistemológica para la adopción de una perspectiva metaepistemológica.

En este punto, se aclara que, aunque algunos elementos del paradigma interpretativo resultan potentes para este trabajo doctoral, ello no implica la adopción exclusiva y única de la hermenéutica como fundamentación epistemológica, dado que, como veremos más adelante, ésta se ha empleado ampliamente en estudios que por la naturaleza de sus objetivos buscan una intencionalidad biográfico narrativa, que dista de la pretensión de este trabajo. De este modo, la elección del enfoque temático de la narrativa, en coherencia con la naturaleza de los objetivos y preguntas trazados en esta tesis, responde a la consideración de una mayor sintonía epistemológica, ontológica y metodológica con la propuesta de Valislachis, desde las adherencias y desmarques anteriormente señalados.

Por tanto, la reflexión epistemológica aquí propuesta permite asumir la Epistemología del sujeto conocido como recurso orientador para la construcción de conocimiento, que privilegie e integre la voz y las perspectivas de los niños y las niñas, con la mirada interpretativa de la investigadora, alrededor de un tema sobre el cual existe un vacío de conocimiento desde la mirada infantil y, por lo cual, los referentes conceptuales, teóricos y estrategias metodológicas no están claramente disponibles en el mundo académico.

En este sentido, esta reflexión epistemológica se adhiere igualmente a la idea de romper con una postura dogmática y lineal entre epistemología y método, como posibilidad de apertura hacia nuevas formas de producción de conocimiento centradas en las condiciones o circunstancias mismas que emerjan en el proceso práctico investigativo, sin predeterminaciones que limiten la generación colaborativa del conocimiento entre sujeto conocido y sujeto cognoscente, tal como se requiere en la perspectiva de la narrativa. Como lo plantea Vasilachis (2006, p. 53):

A diferencia de las principales orientaciones que inician y consolidan el paradigma interpretativo, no se trata ya ni de «entender la acción social

interpretándola» (Weber, 1944: 4), ni de «comprender sus motivos para y porque» (Schütz, 1972: 58), ni de «hacer explícita la significación dada» (Habermas, 1985: 41) por los actores sociales a su acción en el proceso de comunicación. Se trata de considerar el resultado del proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes. (Vasilachis de Gialdino, 2003: 30).

Esta consideración de la construcción cooperativa del conocimiento implica asimismo una ruptura ontológica en el sentido de validar la idéntica capacidad de conocer de los distintos sujetos que participan activamente en el proceso investigativo, y de sus aportes particulares desde su saber y las propias representaciones que elaboran sobre el mundo y la realidad social.

Adicionalmente y, como ya fue descrito, adoptar la copresencia de la Epistemología del sujeto cognoscente y la Epistemología del sujeto conocido, en el marco de la Metaepistemología que plantea Vasilachis (2006), implica desde un ejercicio reflexivo por parte del investigador, retomar los aspectos de la Epistemología del sujeto cognoscente que pueden resultar potentes para el desarrollo de su investigación y distanciarse asimismo de otros aspectos que se aparten de los objetivos del estudio.

De este modo, de los pilares del paradigma interpretativo se asume, además del fundamento ontológico de Beuchot (y su base riquieriana) y De Sousa Santos, su importancia para el abordaje de la acción y el mundo social y de la vida desde el punto de vista de los actores sociales, en los que el lenguaje opera como co-constructor de la realidad social. La aproximación hermenéutico interpretativa asume asimismo la participación del investigador de las ciencias sociales en el proceso de investigar; tanto el intérprete como el autor del relato están implicados en el mundo e introducen en sus interpretaciones sus propias concepciones, desde su época, contextos e historias particulares. Esta idea, como se aclaró páginas atrás, pone en cuestión el argumento de Vasilachis sobre cierto silenciamiento del sujeto conocido en el paradigma interpretativo.

Así, el investigador mismo es un ser histórico social, constituido en y con el ámbito social, incapaz de desprenderse de su subjetividad de manera totalizante; desde el planteamiento de Ricoeur (2000) “Antes de toda distancia crítica, pertenecemos a una historia, a una clase, a una nación, a una o a varias tradiciones” (p.302). La actitud de interpretar, desde el nuevo concepto que propone Ricoeur, se dirige hacia la revelación del significado del texto, consistente en un ejercicio que hace el intérprete desde la reflexión hermenéutica (apropiación, autocomprensión, distanciamiento). En este sentido, la interpretación se da en torno al texto y respecto al intérprete hacia sí mismo.

Sobre este último asunto, el necesario ejercicio de la reflexión epistemológica en la Epistemología del sujeto conocido conlleva en este estudio, por un lado, a reconocer en el paradigma interpretativo la mirada del investigador y su posicionamiento ético político, pues en su lugar de lectores de realidad, no solo se comprende, sino que se crea otra realidad. Por otro lado, invita a dar lugar a la emergencia del sujeto conocido, es decir, al niño y niña como sujeto activo, reflexivo, creador y constructor de conocimiento. En este sentido, este sujeto activo que produce conocimiento en el proceso de interacción investigativa, corresponde a uno de los elementos garantes de la validez de conocimiento en esta adopción epistemológica; es decir, en el reconocimiento del saber del otro sobre el objeto de estudio.

Por otro lado, ¿por qué se elige la narrativa como estrategia de abordaje de las perspectivas de los niños y niñas sobre el tema de la homosexualidad? Nuevamente aparece la reflexión epistemológica para acompañar a las decisiones metodológicas. Como se mencionó anteriormente, desde la perspectiva de Vasilachis (2006) la naturaleza misma de la narrativa define su coherencia con la Epistemología del sujeto conocido, de carácter más situada, participativa y colaborativa, como se describe a continuación.

La narrativa tiene su origen en las humanidades y ciencias sociales (Creswell, 2007) y su complejidad responde a la riqueza de enfoques teóricos, métodos de investigación, de análisis y de temas de estudio (Andrews, Squire & Tamboukou, 2008). Estos últimos

autores también señalan el creciente interés académico por abordar temas específicos en el campo del desarrollo humano, la educación, la salud, la psicoterapia, el trabajo social y las sexualidades, tal como se evidencia en el apartado de los antecedentes investigativos de esta tesis. Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2011), la narrativa emerge como una manera distinta de comprender al ser humano, desde el rescate de su subjetividad y la consideración de la narración como estrategia para la comprensión de los significados que los sujetos otorgan al mundo (Connelly & Clandinin, 1990).

Así, la narrativa tiene distintas formas de ser entendida y abordada y pueden tomarse de manera integrada dependiendo de los objetivos de investigación. En este sentido, a continuación, se presenta un breve panorama académico sobre las diversas formas de desarrollar la narrativa y se puntualiza en aquellos elementos teóricos que más se aproximan a las preguntas y objetivos de investigación que orientan este estudio de doctorado.

Existen narrativas basadas en el contenido, en enfoques temáticos o con análisis de elementos específicos del lenguaje; Andrews et al., (2008) plantean que se puede hacer investigación narrativa centrada tanto en el evento como en la experiencia, cuando el interés de indagación está focalizado en el abordaje de las representaciones individuales o internas que los sujetos elaboran frente a determinados eventos o circunstancias de vida, desde un enfoque más biográfico (Bolívar & Domingo, 2006; Creswell, 2007).

Por lo general, la investigación narrativa centrada en la experiencia está asociada a los trabajos de Ricoeur (Pires, Idilva, Rebouças, Farley, 2012), al concebir la identidad como una categoría de la práctica narrativa (Güelman & Borda, 2014; Ricoeur, 2006) que implica la consideración temporal y espacial en la producción de las narrativas (Andrews et al., 2008; Güelman & Borda, 2014; Vasilachis, 2013); a los trabajos de Arfuch (2002), al sugerir que en la intersubjetividad social se construye la narrativa de la identidad y; a los desarrollos teóricos de Bruner (1986; 1992) al argumentar que las personas hacen narrativas y al mismo tiempo éstas construyen a las personas (Domínguez y Herrera, 2013). Desde estos planteamientos se reitera que esta forma de hacer narrativa, alimentada fuertemente

por la tradición hermenéutica, no se ajusta a las preguntas y objetivos de investigación que aquí se plantean, tal como se afirmó páginas atrás.

Andrews et al. (2008) hacen alusión a otra forma de hacer narrativa, que no encaja en los campos de abordaje de los eventos, ni de las experiencias de vida, sino que, se fundamenta en el ejercicio de co-construcción de narrativas en el marco de conversaciones entre personas y en un interés prioritario por aquellos elementos de orden social y cultural inmersos en las narrativas, como es el caso de teóricos como Bertaux (1999) y de Bamberg, Georgakopoulou, Gready, Malson, Phoenix, Plummer y Squire (como se citó en Andrews et al., 2008).

Una mirada aproximada a estas perspectivas se encuentra en Tamboukou (Andrews et al., 2008; Pires et al., 2012), quien desde un enfoque foucaultiano establece una interrelación entre narrativa, subjetividad y poder, en el sentido de comprender las narrativas en términos de prácticas discursivas, efectos de poder y condiciones de posibilidad. Es decir, cómo los contextos, dispositivos de poder, discursos sociales y prácticas influyen en la producción discursiva de las narrativas.

Del mismo modo, De Fina y Georgakopoulou (2008) al proponer el análisis de la narrativa como práctica social, invitan desentrañar y dar cuenta de las formas en que la narración refleja el contexto social y cultural, en un determinado lugar y tiempo histórico, asociado a los aspectos sociales, discursos y valores sociales. Es así como el conjunto de valores, creencias, ideas, normas, conocimientos, tienen lugar dentro de las narrativas y éstas pueden ser tomadas como práctica social.

Los referentes anteriormente citados proporcionan valiosos elementos para asumir la narrativa en este estudio. Por un lado, como un proceso dialógico entre participantes e investigadores que se teje en el transcurso investigativo y, que por tanto, guarda estrecha relación con la Epistemología del sujeto conocido y su posicionamiento ontológico; por otro lado, se asume como posibilidad de leer el contexto e identificar cómo ciertos discursos histórico sociales de poder sobre la homosexualidad, enmarcada en el amplio y

complejo tema de la sexualidad humana, pueden permear las narrativas de los niños y las niñas participantes en el estudio. Esta comprensión de las narrativas en el marco de un contexto social e histórico (Creswell, 2007), por tanto, permite trascender el interés por un hecho en particular o vida de los sujetos y, aproximarse en cambio, a las interpretaciones que los sujetos hacen de su mundo y la realidad social.

Desde los referentes teóricos antes citados, cuando en este estudio se plantea como objetivo develar los *discursos sociales* en las narrativas sobre el tema, se hace en el sentido de identificar aquellas perspectivas, creencias, ideas, valores, normas, conocimientos o elementos de orden social y cultural, que históricamente se han consolidado y compartido sobre la homosexualidad, incluyendo las miradas emergentes sobre este tema, y que son retomadas por los niños y niñas participantes, para narrar y conversar reflexivamente sobre este asunto. Es decir, se asume una mirada contextual e histórica de la narrativa y el reconocimiento del sujeto que narra como agente reflexivo y político, tal como se desarrolla a continuación. Así, discurso social no se asume en un sentido conceptual derivado del campo de los estudios lingüísticos y sociales del discurso.

En este orden de ideas, se adhiere principalmente a la narrativa de enfoque temático (Andrews et al., 2008) que particulariza el interés por explorar y analizar lo que los sujetos narran respecto a determinados temas o fenómenos de la realidad social y las representaciones o significaciones que elaboran al respecto. Estas narrativas se construyen a partir de los temas comunes que van emergiendo de las narrativas de los participantes en el proceso de recolección y análisis de la información (Bolívar, 2002; Huber & Whelan, como se citó en Creswell, 2007), y conducen finalmente a la identificación de categorías emergentes y al sentido y significado de los datos en el marco de un contexto sociocultural particular. Se aclara que la adopción de la narrativa de enfoque temático en este estudio, implica reconocer que las narrativas están alimentadas por las experiencias personales, familiares, escolares y sociales de los sujetos.

Del mismo modo, vale la pena recordar que en el apartado de los antecedentes investigativos se evidencia un conjunto de estudios que al abordar el amplio de la

sexualidad desde la perspectiva infantil, permiten aproximarnos a algunas de las ideas u opiniones que este grupo poblacional construye sobre la orientación sexual. Asimismo, en el contexto teórico que aquí se desarrolla, se registran argumentos que posicionan al niño y niña como sujeto sexual y constructor de ciudadanía a partir de su capacidad creadora de conocimiento frente al tema de la sexualidad humana. Estas evidencias de la posibilidad de diálogo abierto sobre la homosexualidad desde temprana edad, hacen factible la adopción del enfoque temático de la narrativa.

A partir de lo anterior, otro de los aspectos potentes de la narrativa para el abordaje de este estudio se relaciona con el reconocimiento del sujeto que narra como agente y su capacidad reflexiva, en articulación con el desarrollo teórico aquí sugerido respecto a la constitución subjetiva y relacional de la sexualidad humana, el reconocimiento del niño y niña como sujeto político y ciudadano y el presupuesto ontológico de la Epistemología del sujeto conocido.

Desde una mirada sociológica, varios autores acompañan la reflexión epistémica sobre la narrativa al rescatar la posición activa, interpretativa, reflexiva y creadora del sujeto frente a lo que su contexto sociocultural le plantea; esta iniciativa de los sujetos, según el texto de Güelman y Borda (2014), les otorga el carácter de actores sociales no constituidos meramente por las determinaciones macroestructurales:

el trabajo de socialización de las instituciones se está desplazando, en gran medida, hacia la acción de los propios actores sociales; éstos deben hacer hoy buena parte de lo que antes las instituciones hacían por ellos. El relajamiento de los marcos colectivos estructurantes obliga a los individuos a configurar sus propias soluciones biográficas frente a las contradicciones socioestructurales o sistémicas (Giddens 1995; Dubet y Martuccelli, 2000; Beck y Beck-Gernsheim, 2003) (p.2).

Aunque esta idea del sujeto agente, creador y reflexivo en el marco de las múltiples informaciones que el contexto social provee, ya fue desarrollada en este apartado de contexto teórico, resulta interesante retomar, en relación con la narrativa, la idea sugerida

por Giddens (1995) del necesario ejercicio de la reflexividad que la modernidad le plantea a los sujetos para apropiarse del mundo social, posicionarse en él, alterarlo y transformarlo. Esta capacidad del sujeto agente y reflexivo sugiere, entonces, una mirada articuladora entre estructura y agencia, en el marco de un proceso de construcción colectiva y cooperativa del conocimiento, claramente relacionada con la apuesta Epistemológica de sujeto conocido y de la narrativa que aquí se plantea.

En coherencia con lo anterior, se reconoce del texto de Rodríguez (2007) la mirada sociológica del niño y niña como agente social, autónomo y participativo en su ejercicio de reinterpretación y recreación de mundo, lo cual trasciende su representación como objeto pasivo, receptivo y como mero producto. Es decir, una postura constructivista de la agencia de los niños y las niñas frente a lo que la sociedad les plantea; una mirada que vincula dialécticamente la sociogénesis y ontogénesis en el proceso civilizatorio del sujeto (Elías, 1998).

De esta forma, y de acuerdo con Cortazzi (1993), el análisis de las narrativas puede entenderse como “una ventana abierta a la mente o, si estamos analizando las narraciones de un grupo específico de relatores, como una ventana abierta a su cultura” (p. 2). Sin embargo, además de la posibilidad de la narrativa para identificar elementos sociales, culturales, económicos y políticos en aquello que se narra, la potencialidad de la narrativa radica también en el abordaje de la dimensión socio simbólica o construcciones subjetivas que los sujetos elaboran sobre su mundo social y cultural.

De esta manera, para este trabajo de investigación orientado hacia la comprensión de las narrativas sobre el tema de la homosexualidad en un grupo de niños y niñas de la ciudad de Ibagué, en relación con su contexto familiar, escolar, social y cultural, resulta apropiada la adopción de esta propuesta epistemológica, ontológica y metodológica. Es decir, se asume la narrativa como estrategia para la comprensión de cómo los niños y niñas perciben y construyen sentidos subjetivos sobre el tema de la homosexualidad, desde un lugar de consideración ontológica como sujeto activo y reflexivo, que construye conocimiento colaborativo en el encuentro con otros y otras. Lo anterior incluye la posibilidad de develar

tanto las principales fuentes de información, como los discursos socio históricos y elaboraciones emergentes o contrahegemónicas sobre el tema de la homosexualidad.

A partir de lo anterior, se concluye que la narrativa misma se puede asumir como perspectiva epistemológica, ontológica y metodológica, cuando permite identificar cómo los sujetos comprenden la realidad, otorgando nuevos sentidos comprensivos mientras se narra en el proceso colaborativo de construcción de conocimiento entre sujeto conocido y sujeto cognoscente; implica, por tanto, un escenario de investigación reflexivo y comprensivo de la realidad, desde el develamiento de nuevos sentidos y el despliegue de aprendizajes compartidos en el encuentro dialógico.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 General

Comprender las narrativas sobre el tema de la homosexualidad en un grupo de niños y niñas escolarizados de la ciudad de Ibagué, en relación con su contexto familiar, escolar, social y cultural.

1.4.2 Específicos

- Interpretar las narrativas de un grupo de niños y niñas de la ciudad de Ibagué, acerca de la homosexualidad.
- Develar los discursos sociales alrededor del tema de la homosexualidad, en las narrativas del grupo de niños y niñas de la ciudad de Ibagué, participantes en el estudio.
- Identificar las fuentes de información o actores sociales que influyen en la construcción de narrativas acerca de la homosexualidad, en el grupo de participantes.

CAPÍTULO DOS: LA EMERGENCIA DEL DISEÑO METODOLÓGICO COMO HALLAZGO

Los elementos asociados al diseño metodológico que se describen en este capítulo, surgen del interés por trascender la asunción clásica del método como un conjunto de pasos, técnicas, instrumentos y procesos para la recolección de datos. En este estudio en particular, se asume el método como creación de posibles rutas de aproximación comprensiva a las preguntas de investigación, con la convicción de que no existen fórmulas únicas, universales, absolutas o definitivas.

En cada investigación se pone en juego una apuesta ontológica, epistemológica y metodológica, que el investigador social debe estar dispuesto a explorar, asumir y defender; constituye un tránsito autorreflexivo entre los paradigmas dominantes de la ciencia moderna y los paradigmas emergentes. De este modo, el método no está dado como verdad absoluta en el mundo académico, sino que emerge, con sentido, desde las consideraciones epistemológicas y ontológicas desarrolladas en el capítulo anterior.

Así, en coherencia con el contexto teórico planteado y, el ejercicio reflexivo y metaepistemológico que fundamentó su construcción (Vasilachis, 2006), esta tesis adopta el método cualitativo, desde el paradigma hermenéutico comprensivo-interpretativo y la Epistemología del sujeto conocido. Se acude al uso de la Narrativa de enfoque temático y de distintas técnicas para provocar la emergencia dialógica de narrativas que sobre el tema de la homosexualidad, construyen un grupo de niños y niñas de la ciudad de Ibagué. Es decir, no existen técnicas narrativas, sino que, en el marco de la investigación cualitativa, deben recrearse posibles estrategias que faciliten la emergencia de las narrativas; para el caso de esta investigación, se acude al juego como estrategia lúdica que, en el encuentro colectivo con los otros, permite de manera abierta y espontánea la construcción colectiva del conocimiento sobre el tema de estudio.

De acuerdo con Creswell (2007), en un estudio se elige la metodología cualitativa cuando el problema de investigación necesita ser explorado para la comprensión del objeto

de estudio desde la perspectiva de los y las participantes en sus contextos particulares, para la generación de teorías apropiadas y para escuchar voces silenciadas, necesidades ya expuestas en el marco de este trabajo. Por tanto, corresponde a una investigación exploratoria – descriptiva – interpretativa.

Asimismo, la investigación cualitativa se interesa por “la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006, p. 28-29). Estas perspectivas de los actores sociales se abordan aquí, ante todo, de manera situada y con estrategias participativas y colaborativas, propias de la narrativa y su fundamento reflexivo en la Epistemología del sujeto conocido.

2.1 PARTICIPANTES

En este estudio participaron 23 niños y niñas escolarizados de la ciudad de Ibagué; 6 niñas y 6 niños de una institución educativa pública, y 5 niñas y 6 niños de un colegio privado, con edades entre los 8 y 11 años.

Los criterios de elección son intencionales. El rango de edad antes señalado se selecciona por la evidencia ya registrada en los antecedentes investigativos del vacío de conocimiento sobre el tema desde la mirada de niños y niñas, a consecuencia de la prioridad del mundo académico por el abordaje de la homosexualidad con adolescentes, jóvenes y adultos.

Adicionalmente, como ya fue aclarado en los apartados del planteamiento del problema y en el estado del arte, interesa el abordaje del objeto de estudio con niños y niñas escolarizados, dado que los trabajos desarrollados sobre la sexualidad desde la perspectiva infantil, dan cuenta de que, a esa edad, por efectos de la socialización escolar, la educación formal e informal sobre ese tema influye en la constitución subjetiva de la sexualidad. Del mismo modo, en Colombia, a pesar de la entrada en vigencia del Programa de Educación

para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del MEN y UNFPA (2008), se reitera el panorama de resistencias desde variados sectores conservadores en este país, frente a la implementación de propuestas educativas en sexualidad.

Asimismo, se aclara que el interés por la participación de niños y niñas de una escuela pública y un colegio privado, toma distancia de una pretensión causal y comparativa entre los actores sociales y sus contextos. A la luz de los objetivos planteados, la intención es más bien comprender la co-construcción de narrativas en el marco de contextos cercanos de socialización del grupo de participantes. En este sentido, el hecho de que provengan de contextos educativos, socioeconómicos, religiosos y culturales diversos y distintos, podría proporcionar mayores elementos de sentido para la comprensión de las narrativas sobre el tema.

Por otro lado, desde estos mismos antecedentes sobre la sexualidad desde la mirada infantil y, la postura piagetiana, interesa más una aproximación a la lógica de su pensamiento, de manera que permita comprender sus perspectivas en una articulación más aproximada a sus contextos socio culturales de socialización, que a las elaboraciones prelógicas o mágico fantasiosas de niños y niñas con edades más tempranas.

Se circunscribe igualmente a la ciudad de Ibagué, por las razones expuestas en el planteamiento del problema sobre el vacío de conocimiento y la escasa o nula participación de los niños y las niñas ibaguereños en los procesos de investigación, extensión social y construcción de política pública para la población LGTBI del departamento del Tolima.

Desde lo anterior, se reitera que los únicos criterios de elección de cada actor social en este estudio fueron: su condición de ser niño y niña, escolarizado, con una edad establecida en el rango etario sugerido y con el consentimiento informado institucional, de los padres y madres de familia y de los participantes. Esta fue la información suministrada a los rectores de las dos instituciones educativas participantes para este proceso de elección, sin que influyeran otros criterios como el rendimiento académico, la disciplina, la facilidad para la expresión y comunicación o el tipo de religión; es decir, el proceso fue abierto.

2.2 MOMENTOS DEL ESTUDIO

De acuerdo con lo sugerido por Sandoval (2002), existen una serie de pasos que permiten ahondar de manera progresiva en el conocimiento del objeto de estudio. Sin embargo, González (2000) clarifica que no se trata de pasos o actividades rígidamente lineales e independientes; corresponde más bien a un diseño cualitativo circular, inductivo, emergente y flexible que puede variar y enriquecerse durante todo el proceso investigativo (Creswell, 2007; Vasilachis, 2006).

A partir de estos argumentos, este estudio se orientó a la luz de los siguientes momentos:

2.2.1 Aproximación al objeto de estudio, los escenarios y actores sociales

Constituye el momento para la consolidación de la propuesta de investigación en términos teóricos, empíricos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Implica asimismo el establecimiento de contactos con las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, para la selección de los participantes y las respectivas autorizaciones o consentimientos informados.

Antes de mencionar el proceso de aproximación a los escenarios institucionales y los actores sociales del estudio, se describen brevemente algunos elementos importantes de la ciudad de Ibagué, capital del departamento del Tolima. Está ubicada geográficamente en el centro-occidente de Colombia, a 1.285 metros sobre el nivel del mar. El Departamento del Tolima limita al norte con el departamento de Caldas, al sur con el Huila, al este con Cundinamarca y al Oeste con los departamentos del Cauca, Valle, Quindío y Risaralda. Actualmente, Ibagué cuenta con una extensión de 1403.2 kilómetros cuadrados, de los cuales el 2,41%, pertenece al área urbana. El área urbana está conformada por 13 comunas y 445 barrios y cuenta con una población de 553.524 habitantes (Gobernación del Tolima., & Secretaria de Planeación y Tic- SPT, 2014).

Desde una perspectiva histórica, Ibagué fue fundada en 1550 y nombrada como capital del departamento del Tolima en 1886. A partir de ese nombramiento, Francel (2015) describe la transformación de una pequeña villa colonial, a una ciudad capital que, con el paso del tiempo, fue concentrando instituciones comerciales y administrativas. Esta dinámica, junto con las migraciones generadas tras los conflictos sociales del siglo XIX, produjo la triplicación de la población. En este siglo se fundan los colegios más tradicionales de la ciudad de Ibagué: el Colegio de San Simón en 1822 y la Normal Superior de Señoritas en 1890.

A inicios del siglo XX, la configuración urbana estuvo acompañada de un importante desarrollo del sector agrario, industrial y empresarial y el aumento de la inversión. A partir de allí, y en el transcurso del siglo pasado, varios son los acontecimientos que se pueden exaltar en el marco de la historia de la ciudad. En 1911 se registra la creación del primer teatro de la ciudad, hoy conocido como Teatro Tolima, así como el periódico más importante de la historia local: *El Cronista*. En 1918 se crea la primera organización sindical denominada el Sindicato de profesores y maestros del Tolima. La inauguración de la primera línea férrea, así como la primera empresa telefónica se registra en 1921 y 1927, respectivamente. En la década de los 30 y 40 se produjo la conexión de la ciudad por carretera con el occidente del país y se caracterizó también por el auge de publicaciones periodísticas en los diarios ya fundados como *El Cronista*, *La Opinión*, *El Pueblo*, *El Orden* y *el Liberal* y, la creación de la primera emisora local, Ecos del Combeima, en 1935 (Cuartas, 1994; Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE, Gobernación del Tolima & Cámara de Comercio de Ibagué, 1984).

En este mismo siglo, las guerras civiles en Colombia generaron también efectos y agitación política en Ibagué. Particularmente el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 en Bogotá, desencadenó una ola de violencia en Ibagué, que se constituyó en la segunda ciudad, después de Bogotá, con mayores secuelas, representada en pérdidas humanas e innumerables daños materiales y afectación al sector comercial (Pardo, 2009) y a las dinámicas sociales locales. Esta situación produjo la llegada a la ciudad de miles de

desplazados provenientes de otros municipios del Tolima, lo cual configura dinámicas distintas en el sector urbano con la aparición de barrios periféricos en condiciones de pobreza (DANE, Gobernación del Tolima & Cámara de Comercio de Ibagué, 1984).

Esta situación de violencia política del país se comprende también en el marco de otro hecho histórico que marcó la historia del Tolima y de todo el territorio nacional: el nacimiento oficial de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo o FARC-EP, en el año de 1964, tras el bombardeo a Marquetalia, Tolima, por ser considerada la cuna del movimiento comunista. El origen de esta agrupación se remonta años atrás, cuando con la presidencia del militar Gustavo Rojas Pinilla, entre 1953 y 1957, se aprueba la Ley anticomunista, que desencadena operaciones de tipo militar para perseguir, encarcelar o asesinar a todos aquellos simpatizantes o promotores del movimiento agrícola y campesino de los años 40, organizado principalmente en el Tolima (Molano, 2014).

Es así como en este departamento, bajo el liderazgo de izquierda de Juan de la Cruz Varela, se organizan las autodefensas campesinas contra el despojo de tierras, producido por el partido Conservador. Estos movimientos de resistencia llevaron a que la región del Tolima, especialmente el sur y oriente, fuera declarada zona de objetivo militar, desencadenando constantes enfrentamientos armados y el desplazamiento forzado de sus pobladores. La Guerra de Villarrica representa uno de los hechos de violencia más fuertes en la historia del conflicto armado en Colombia (Molano, 2014).

El conflicto armado de más de 50 años en el país deja un saldo histórico de víctimas y de situaciones de graves violaciones a los Derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario. Datos más recientes sobre la ciudad de Ibagué (Gobernación del Tolima., & SPT, 2014) registran 1.364 víctimas del conflicto armado en el 2011, de los cuales 540 corresponde a población de niños, niñas y adolescentes. Para 2014 se reportan 1.047 víctimas, de las cuales 397 son personas menores de 18 años. El análisis por género ubica a las mujeres como el grupo poblacional más afectado en esta ciudad.

Para cerrar esta descripción de contextualización, pese a este panorama de historia de violencia y lucha armada y las afectaciones en el tejido social, de manera paralela, los pobladores de la ciudad de Ibagué le apostaron a su crecimiento económico, cultural y educativo. Sobre este último aspecto, se exalta la creación de la Universidad del Tolima en 1945, de carácter público, y décadas después, de la Corporación Universitaria de Ibagué, hoy reconocida como Universidad de Ibagué, del sector privado. En el campo económico, hacia la década de los 60 se consolida un importante crecimiento de la producción agrícola, reconocida como una de las más productivas en el ámbito mundial. Aunque el proceso de industrialización ha sido lento, en este sector se exalta el liderazgo de la Asociación para el Desarrollo, el Comité de Cafeteros del Tolima y la Cámara de Comercio (DANE, Gobernación del Tolima & Cámara de Comercio de Ibagué, 1984).

Por último, la ciudad de Ibagué es reconocida nacional e internacionalmente por su potencia cultural. Conocida históricamente como la Ciudad musical de Colombia, celebra desde 1959 el Festival Nacional del Folclor; cuenta con el Conservatorio de música, como una de las escuelas de música más importantes del país, el Teatro Tolima y la Concha acústica Garzón y Collazos, ubicados en el corazón histórico y tradicional de la ciudad. Constituye también la cuna de importantes cantautores de la música colombiana y organiza anualmente el Festival nacional de duetos de música nacional y el Concurso nacional de composición (DANE, Gobernación del Tolima & Cámara de Comercio de Ibagué, 1984; Pardo, 2009).

Esta es la ciudad con ambiente de música, coloridos murales, árboles de ocobo, edificaciones históricas, festividades y de tradiciones políticas y religiosas, en donde residen los niños niñas participantes en el estudio.

La narrativa personal sobre la aproximación a los escenarios institucionales

Pensar en la posibilidad de construcción colectiva sobre el tema y desde la narrativa, sitúa necesariamente al investigador como narrador. En este sentido, los apartados anteriores constituyen un entramado narrativo que la investigadora teje en diálogo con otros

saberes, miradas, ideas, postulados, conceptos, teorías, planteamientos y visiones de mundo, compartidos por otros autores a través de la escritura. Pero también a través del encuentro y los desencuentros dialógicos, críticos, propositivos que se vivencian con cada puesta en escena de presentación de avances de esta tesis de doctorado, en espacios de asesoría personalizada con el director de este trabajo, Carlos Iván García, en los encuentros de la Línea de investigación Infancias y Familias en la Cultura, del Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imágenes e Intersubjetividades; con su Director Juan Carlos Amador Baquiro, los estudiantes de doctorado participantes e invitados como Giampietro Schibotto y Alejandro Cussianovich. Por supuesto, también es producto de la revisión y retroalimentación detallada de los evaluadores del proyecto de tesis, Gabriel Gallego y Horacio Belgich.

De esta manera, finalizada la construcción de la propuesta de tesis y su respectiva aprobación y, con ello, la obtención de la Candidatura al Doctorado, se inició la aproximación a los posibles contextos educativos participantes. Aquí se considera oportuno mencionar que este momento investigativo coincidió con la polarización política que acompañó el proceso de elección presidencial en Colombia, durante la primera y segunda vuelta en las urnas.

La elección de Iván Duque Márquez como Presidente de este país para el periodo 2018-2022, adscrito al partido político Centro Democrático, apresuró el inicio del trabajo de campo en los contextos escolares, dada la tendencia conservadora del gobierno entrante. Como se describió en el planteamiento del problema, el mayor peso de resistencia histórica hacia los avances en materia de educación para la sexualidad y de derechos en el marco de la diversidad sexual, proviene precisamente de las fuerzas políticas de derecha.

De ahí que, al resonar nombres como la Exsenadora Vivian Morales o el Exprocurador Alejandro Ordóñez, como posibles candidatos al Ministerio de Educación, se adelantaron las gestiones relativas al contacto inicial con las instituciones educativas y la obtención de los consentimientos informados, requeridos para el desarrollo de este trabajo investigativo

que podría resultar incómodo por la temática censurada social e históricamente y, ante todo, por vincular la participación de niños y niñas.

Frente a este panorama político poco favorecedor, se acude como estrategia para facilitar el acceso, el acercamiento en aquellas instituciones educativas de la ciudad, en donde el Programa de Psicología de la Universidad de Ibagué (filiación institucional de la autora de esta tesis) tiene convenios académicos y ha realizado investigaciones y proyectos de extensión social. En este sentido, a continuación, se describe, en modo narrativo y como quedó registrado en el diario de campo, el proceso de contacto inicial establecido con los dos contextos escolares participantes.

Acercamiento al contexto educativo público: Institución Educativa San Luis Gonzaga

“7 de junio de 2018: en la visita a la Institución Educativa San Luis Gonzaga, me atiende, con cita previa, el psicólogo de la institución. Inicialmente, escucha toda la propuesta de investigación; su primera pregunta de inquietud tuvo que ver con el tema de abordaje y si el objetivo se focalizaba solamente en la exploración de lo que los niños y niñas piensan sobre el tema, o si yo iba a intervenir, a crear conciencia o influir con una «ideología sobre el tema» (en sus palabras). Es decir, si los voy a inducir a pensar la cuestión de “normalidad” de la homosexualidad, y que, por tanto, estas personas tendrían los mismos derechos de todos. Le indiqué que sería solo un ejercicio de indagación, tal como se registra en la carta de solicitud y el consentimiento informado. Planteó su interés particular en que, al finalizar el proceso, realizara un taller sobre el tema de educación para la sexualidad con docentes, dado que aprecia que su equipo de trabajo en la escuela, expresa una visión de rechazo hacia la homosexualidad, el matrimonio y adopción entre personas del mismo sexo. Me hizo preguntas como: ¿qué piensa de la homosexualidad?, ¿qué piensa de las consecuencias para un niño o niña que crezca con homosexuales como padres? Interrogantes que resolví desde el conocimiento académico que tengo sobre el tema.

Consideró oportuna mi propuesta de programar una reunión con las madres y padres de familia de los participantes, para gestionar el consentimiento informado. Tomó nota sobre el número de niños y niñas en los rangos de edad requeridos y estuvo de acuerdo en que el trabajo de campo se iniciara después del periodo de receso escolar de junio. La reunión fue interrumpida por un asunto institucional de carácter urgente, por lo que se dio continuidad al encuentro el 12 de junio.

En este nuevo espacio, el psicólogo menciona que socializó la propuesta con la rectora y que están de acuerdo con su desarrollo en la institución, bajo la premisa de explorar lo que los niños y niñas piensan del tema y que no se intervendrá sobre el asunto induciendo «alguna ideología». Exalta la claridad en los objetivos, los espacios requeridos y los elementos éticos del estudio. Asignó una docente del equipo de trabajo para liderar el proceso de selección de los niños y las niñas, bajo los criterios de inclusión establecidos en el estudio, y sugirió fecha de reunión con las madres y los padres de familia.

El 18 de julio, un mes después de finalizado el receso escolar, se realiza la reunión con las madres de familia (ningún padre asistió), quienes escucharon atentas la propuesta de investigación y la participación específica que tendrían sus hijas e hijos. Como investigadora, presenté algunos de los instrumentos que se emplearían en los talleres lúdicos (como las láminas con dibujos alusivos al tema). No hubo voces de resistencia ante la temática y expresaron finalmente su consentimiento por escrito” (Diario de campo).

Esta descripción registrada en el diario de campo constituye un valioso insumo para el análisis de los datos, particularmente, sobre los contextos de socialización de los niños y niñas y las fuentes de información sobre el tema. Es por ello que, en este capítulo, el diseño metodológico que aquí se desarrolla, así como este momento de *Aproximación al objeto de estudio, los escenarios y actores sociales*, son tomados como un hallazgo; estos elementos se articularán más adelante en el análisis de los datos.

La Institución Educativa San Luis Gonzaga fue fundada en 1962 y está ubicada en el barrio Nacional, en cercanías al Estadio Manuel Murillo Toro, al sur de la ciudad de Ibagué. Ofrece educación preescolar y básica primaria en la jornada de la tarde, desde las 12:30 del mediodía hasta las 5:30 p.m., y educación secundaria en la jornada de la mañana. La población estudiantil que asiste a la institución, procede de los barrios aledaños, clasificados en los estratos socioeconómicos 1 y 2.

Estructuralmente, es una edificación pequeña, con escaso número de aulas, una cancha pequeña con el piso pavimentado, que constituye el único espacio abierto para la recreación. No cuenta con zonas verdes o amplias en donde los escolares puedan desarrollar actividades deportivas y lúdicas, ni con arborización, lo cual influye en el ambiente

caluroso al interior de las aulas en época de verano en la ciudad. Es una institución que se muestra aseada, pero con evidente deterioro en los salones de clase, especialmente en las paredes y ventanales.

Las escasas aulas para el desarrollo de las actividades llevaron a que los talleres narrativos se realizaran en distintos espacios, dependiendo de su disponibilidad. Generalmente, se desarrollaron en los dos salones del segundo piso, destinados para estudiantes de secundaria que asisten en la jornada de la mañana. En este sentido, los talleres se realizaron en la tarde, con la participación de estudiantes que cursan los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, por el rango de edad establecido en el estudio. Una de las sesiones se desarrolló en el pasillo del segundo piso, porque no se encontraron las llaves; su cercanía a la zona de recreo escolar generó incomodidad por el ruido externo durante ese encuentro. No obstante, el taller orientado a través del juego, mantuvo la participación de los escolares.

El cronograma establecido para el trabajo de campo se ajustaba de manera reiterada ante la cancelación de clases en determinadas fechas, ya sea por paro de maestros de educación pública, como ocurrió en una ocasión, o porque el docente de alguno de los cursos participantes presentaba incapacidad médica. La inasistencia de los estudiantes participantes también influyó en la reorganización del cronograma y de los grupos de trabajos por sesión, de manera que todos pudieran participar en cada uno de los encuentros narrativos propuestos en el estudio.

Como se describió en la cita textual del diario de campo, sobre el tema de la educación para la sexualidad, el interrogatorio cauteloso del psicólogo de la institución, para aclarar sus dudas sobre una posible intención de ofrecer una “ideología” (en sus palabras) sobre la homosexualidad, en el marco de la investigación; su afirmación sobre la connotación negativa que sobre el tema posee el equipo de profesores de la escuela y el conjunto de narrativas de los escolares, que se presentan en el siguiente capítulo, dan cuenta de un vacío formativo de la sexualidad como dimensión humana.

Como veremos más adelante, desde las voces de los niños y niñas se menciona la experiencia de recibir de manera puntual en alguna asignatura, información relacionada con el componente biológico y la función reproductiva de la sexualidad. Del mismo modo, reacciones o expresiones de timidez y vergüenza ante el abordaje del tema, que se aprecia en la narrativa gestual o corporal de los participantes, otorgan un sentido a los resultados que se detallan posteriormente. Este panorama, por tanto, genera múltiples interrogantes sobre la educación que sobre el tema se imparte en este contexto escolar, desde el currículo oculto y la subjetividad de los actores institucionales.

Acercamiento al contexto educativo privado: Colegio Gimnasio Campestre.

“11 de julio de 2018: Dos días antes, se contacta telefónicamente a la rectora del colegio, quien asigna una cita para esa fecha. La atención de la rectora y su postura sobre el tema, desborda el panorama que como investigadora me imaginada. De manera muy atenta, inicialmente comentó en detalle la naturaleza, filosofía y pedagogía institucional, articulando algunos elementos relacionados con la historia familiar del colegio. Posteriormente, escucha con atención y apertura sobre el tema de investigación y coincide con la importancia de trabajar abiertamente sobre el tema de la sexualidad en los contextos educativos, desde temprana edad y con un adecuado acompañamiento y formación a los docentes y padres y madres de familia.

Sin haberle precisado el ejercicio metodológico a implementar y el número de estudiantes requeridos para la participación, expresó su aval e interés por el proyecto. Informa que se pondrá en contacto con la psicóloga del colegio para coordinar el espacio, las fechas y el proceso de elección de los niños y niñas. Respecto al consentimiento informado de padres y madres de familia (le entregué dos formatos de consentimiento informado; el institucional y para padres y madres de familia), consideró que inicialmente al seleccionar los participantes analizaría si es necesario o no la reunión con los acudientes. Que, en todo caso, el aval institucional ya lo tenía.

Este proceso de conversación duró aproximadamente una hora. Hubo espacio para el intercambio dialógico y crítico sobre la educación humanizadora. Posteriormente, me acompañó en un recorrido por las instalaciones del plantel educativo; me lleva a cada uno de los espacios académicos, mientras profundiza en los ejes centrales de la educación que allí se imparte. Uno de esos espacios, corresponde a una sala abierta, cómoda, tranquila y en cercanía con la naturaleza, en donde indica, podré desarrollar los talleres narrativos. Al cierre del recorrido me ofrece un refrigerio. El encuentro con la rectora duró aproximadamente dos horas, y se logró construir un espacio dialógico y de confianza, fundamental para el

trabajo de campo. Menciona que en el transcurso de la semana me contactará para pautar el cronograma de trabajo.

A la semana siguiente, la rectora me informa que, con el apoyo del equipo docente, se ha seleccionado el grupo de participantes, según los criterios de elección requeridos. Que puedo iniciar mañana el trabajo de campo con un cronograma ya establecido, y que tiene los consentimientos informados firmados por parte de las madres y los padres de familia” (Diario de campo).

Este pasaje narrativo personal que emerge desde la experiencia de aproximación a los dos escenarios educativos participantes, permitió, sin la pretensión causal comparativa, identificar algunos elementos iniciales relacionados con los discursos escolares que las directivas institucionales proyectan sobre el tema de la homosexualidad y el lugar que ocupa la educación para la sexualidad en los procesos formativos. Como veremos más adelante, esta experiencia detallada en los diarios de campo, cobra sentido en las narrativas que emergen en los encuentros con los niños y las niñas.

El Colegio Gimnasio Campestre, de carácter privado, fue fundado en 1958 y está ubicado en las afueras de la ciudad de Ibagué. Ofrece educación preescolar, primaria y secundaria desde un enfoque pedagógico de enseñanza para la comprensión, desarrollo por competencias, investigación y énfasis en inglés, que lo perfilan como uno de los mejores proyectos educativos de la ciudad. Los estudiantes matriculados en esta institución asisten en jornada completa; la jornada extracurricular se desarrolla en horas de la tarde y está orientada con talleres en artes plásticas, música, danza, francés, natación, fútbol, básquetbol, voleibol y tenis de mesa.

La planta física de la institución se caracteriza por un ambiente campestre que habilita el contacto directo con la naturaleza y el desarrollo de proyectos de investigación desde una perspectiva ecológica. Posee diversas aulas especializadas para el desarrollo de proyectos curriculares y extracurriculares, con zonas amplias para la recreación y el deporte. Para el desarrollo de los talleres en el marco de este estudio, se destinó un espacio en la zona ecológica, distante de las aulas, amplio y cómodo. Las sesiones se desarrollaron en la

jornada de la mañana, de manera que no interfiera con las actividades extracurriculares que los estudiantes suelen disfrutar.

En una reunión con el equipo de profesores de la institución, al socializar el trabajo de campo realizado y algunos hallazgos preliminares en la investigación, surgió el tema de la educación para la sexualidad que se orienta en la institución. Aunque no está contemplado de manera explícita en el PEI (Proyecto educativo institucional), un proyecto educativo sobre esta dimensión humana que, se aborde de manera transversal en el currículo, mencionan que uno de los ejes temáticos centrales que lideran las psicólogas practicante, corresponde al tema de la sexualidad. Particularmente, sobre la prevención del abuso sexual, la comprensión de las nuevas modalidades de familias y el reconocimiento de los derechos humanos en el marco de la diversidad sexual.

Esta información es coherente con la perspectiva de los escolares participantes; como se observa en los resultados de este estudio, sus narrativas dan cuenta del manejo educativo que reciben en la institución sobre el tema, e incluso reconocen abiertamente la necesidad de promover este tipo de educación, para garantizar el respeto por los derechos humanos en condiciones de igualdad.

Los actores sociales del estudio y sus contextos familiares

Durante este momento investigativo, se consideró oportuno indagar algunos datos sociodemográficos de los contextos familiares de los niños y niñas. En el caso de la institución educativa pública, la exploración de esta información se originó inicialmente desde la consulta directa que se realizó con las madres de familia asistentes a la reunión de socialización del proyecto y el trámite relativo al consentimiento informado.

En una hoja en blanco, cada asistente a la reunión registró la información requerida. Del grupo de niños y niñas participantes, dos tienen una edad de 8 años, cuatro con 9 años, tres con edad de 10 años y tres de 11. Cuatro de los participantes residen en el marco de una familia nuclear; tres conviven con su progenitora y padrastro, y cinco comparten la

vivienda con abuelos, tíos, nietos y/o primos. Al indagar por la profesión de sus madres y padres/padrastros, o fuente de ingresos familiares, se mencionan oficios varios, formación técnica, auxiliares de cocina, comerciantes, vendedores ambulantes, plomería, estilistas, modistería, construcción y dedicación al hogar. Esta información da cuenta del carácter de informalidad e inestabilidad de las condiciones laborales de los grupos familiares de los escolares.

Entre los lugares de residencia del grupo de niños y niñas participantes, se encuentran los barrios La Francia, Las Palmas, Santander/Estadio, Nacional y Boyacá de la Comuna 10 de Ibagué, y clasificados en los estratos socioeconómicos medio bajo y bajo. Este sector es principalmente de carácter residencial, con importante movimiento comercial en la Avenida quinta y la Carrera cuarta y con presencia de instituciones como la Universidad del Tolima, Cortolima, SENA, Hospital Federico Lleras y el Estadio Murillo Toro. El sector del barrio Cádiz, de estrato medio alto, constituye igualmente un sector ampliamente comercial con presencia de consultorios médicos, entidades bancarias y zonas de restaurante.

Como se desarrollará más adelante en el apartado de análisis, desde las voces de los escolares participantes, es posible identificar narrativas sobre el tema que ahondan en las características de sus familias, barrios de residencia y escuela, así como de otros contextos o fuentes de información, como la iglesia a la que asisten y sus discursos, el internet y los medios de comunicación.

En cuanto a su apariencia física en general, los participantes de este grupo se observan saludables, alegres, activos y con un adecuado aseo y arreglo personal. Aunque la institución educativa reglamenta el uso de un uniforme en particular, no todos lo usan, ya sea porque en sus familias no cuentan con los recursos económicos para comprarlo, y en quienes lo portan, suele estar desgastado o con remiendos.

En su comportamiento se aprecian participativos, colaboradores y entusiastas tanto en las actividades desarrolladas en el marco de este estudio, como en situaciones escolares como el recreo. En cada uno de los encuentros fueron notorias las expresiones de agrado,

efusividad y motivación cuando eran invitados a dirigirse hacia el espacio acordado para el desarrollo del taller. Siempre estaban atentos a la información de la fecha y hora del próximo encuentro.

En sus formas de expresarse o referirse a los demás compañeros, también se presentaba en ocasiones un lenguaje agresivo o peyorativo, por lo que en los talleres narrativos se pausaba la actividad para reflexionar en la necesidad de respetar los puntos de vista, la participación y la importancia de la escucha. En un caso en particular, el alto nivel de indisciplina de unos de los niños, representada en expresiones de burla e irrespeto hacia sus pares, llevó a la investigadora a dialogar con él y a establecer ciertas pautas de respeto que fueron establecidas como acuerdo, para continuar con la participación, lo cual produjo un resultado positivo en las sesiones siguientes. Posteriormente, en una conversación con dos de las profesoras, se mencionó el conocimiento que tienen las directivas de la institución, sobre una aparente situación de maltrato físico y verbal en el contexto familiar de este niño.

Los datos descriptivos sobre los actores sociales del colegio privado y sus familias, varían en relación con la descripción anterior. Esta información se recopiló de manera directa con los niños y niñas durante los encuentros, particularmente en el primer taller, mientras decoraban la escarapela con sus nombres, así como desde la apreciación de la rectora del colegio.

En cuanto a las edades en el momento de la participación, dos de los escolares tiene una edad de 8 años, tres con 9 años, un niño con 10 años y tres niñas y dos niños con edad de 11 años. Cinco de ellos, reside en el marco de una familia nuclear tradicional, dos con familia extensa (abuelos maternos, tíos), dos niñas conviven con su progenitora y un hermano, y uno de los niños reside con padrastro, madre y hermana.

En relación con las actividades laborales de sus madres y padres/padrastro, se mencionan profesionales en artes, cocina, medicina, derecho, ingeniería civil, administración de empresas, psicología. Asimismo, se menciona una madre dedicada a las

labores del hogar, una estudiante de pedagogía infantil, y propietarios o administradores de negocios familiares como restaurantes, discotecas o empresas de transportes.

Adicionalmente, desde la información suministrada por la rectora de la institución, las condiciones socioeconómicas de las familias de los escolares han cambiado. Décadas atrás, la mayor parte de estudiantes provenía de familias de clase alta de la ciudad de Ibagué. Sin embargo, en los últimos años se han habilitado espacios de vinculación de familias provenientes de múltiples contextos, por lo que, en la actualidad existe un bajo porcentaje de estudiantes provenientes del estrato socioeconómico 6 y la mayor proporción de la población escolar pertenece a familias de clase media y clase media alta. Incluso, se registran algunos casos de estudiantes cuyas familias se ubican en el estrato socioeconómico 2.

En el caso del grupo de participantes, entre los lugares de residencia priman conjuntos residenciales y condominios como Torremolinos, Altamira Reserva, La Hacienda, Caminos de San Francisco y barrios como La Pola, Piedra Pintada, Ricaurte, Florida y Metaima, clasificados en los estratos 3, 4, 5 y 6, con las mejores condiciones de habitabilidad y modernización de la ciudad, con amplia oferta de colegios privados y de reconocidos restaurantes y bares de la ciudad.

Sobre las dinámicas familiares, la rectora de la institución describe, en general, un acompañamiento responsable, afectivo y compartido de los padres y madres hacia sus hijos e hijas. Reconoce que, son escasas las situaciones de maltrato psicológico y físico o de relaciones familiares y de pareja disfuncionales. Estas dinámicas comunicativas y favorables como soporte afectivo, se hacen igualmente visibles en algunas de las narrativas de los niños y las niñas.

En términos generales, en este grupo de participantes se aprecia un ambiente de respeto, escucha y tolerancia en sus formas de relacionamiento con sus pares y profesores, lo cual es coherente con el énfasis formativo de promoción del pensamiento crítico, el diálogo y el respeto por las ideas, que adopta el colegio. Durante los encuentros, el grupo de escolares

se mostró motivado y participativo frente a las múltiples sesiones narrativas y las estrategias lúdicas que se proponían para el abordaje del tema. De este modo, las estrategias empleadas en el estudio resultaron familiares y cercanas a la filosofía y enfoque pedagógico que fundamenta el quehacer formativo del Colegio Gimnasio Campestre, descrito anteriormente.

2.2.2 Estrategia para la emergencia dialógica de las narrativas

Para el estudio de las narrativas de los niños y niñas participantes, se considera relevante establecer un clima de confianza e interacción que favorezca la expresión libre y espontánea sobre el tema de interés. Se elige el taller como espacio de participación dialógica, de reflexión y creatividad grupal para la construcción de conocimiento colaborativo entre los niños y niñas y la investigadora. Lo anterior le otorga al estudio un carácter relacional y ético para la valoración respetuosa de los aportes particulares de cada uno de los participantes, desde su lugar protagónico como sujeto activo y constructor de conocimiento.

Esta mirada del proceso de aproximación a los datos conlleva igualmente a asumir las categorías de análisis como orientadoras del proceso de recolección de la información, en un sentido flexible, abierto y dinámico, sin que limite o predetermine la emergencia del diálogo narrativo y participativo con los niños y niñas sobre el tema de estudio. De esta forma, más que categorías de análisis predeterminadas, se establece el siguiente eje temático inicial de conversación, surgido a la luz del contexto teórico: opiniones, creencias y sentimientos de los niños y niñas sobre la homosexualidad: atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo sexo. Se aborda este eje temático general, con los siguientes talleres para la emergencia de las narrativas:

Técnicas, instrumentos y su pilotaje

Como se menciona en los antecedentes investigativos, se han empleado variedad de técnicas para la aproximación al tema de la sexualidad desde la perspectiva infantil o a sus

narrativas sobre otros objetos de estudio: entrevistas, técnicas de conversación grupal, dibujo, cuento inconcluso, juego de roles, construcción de historietas, técnicas proyectivas, juego y fotografías. Todas estas estrategias constituyen valiosas formas de conocer y aproximarnos a los múltiples lenguajes expresivos de la narrativa, que abarca más allá del componente oral y textual e incorpora, por ejemplo, la narrativa visual (Andrews et al, 2008; Creswell, 2007; García-Huidobro, 2016; Vasilachis, 2006).

En este sentido y, desde el carácter inductivo, interpretativo, multimetódico, abierto, flexible, dinámico, contextualizado y reflexivo de la investigación cualitativa, se desarrollaron siete talleres (Anexo A) para la coproducción de narrativas sobre el objeto de estudio. Es importante aclarar que estas estrategias lúdicas, fueron validadas previamente. A excepción del tercer, sexto y séptimo encuentro narrativo, los demás talleres fueron sometidos a prueba piloto en 2016 como parte del ejercicio de construcción de la propuesta de tesis que se presenta como requisito de ingreso al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. El pilotaje se desarrolló en dos instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, con los mismos criterios de selección de la población aquí expuestos.

Los ajustes surgidos desde esta experiencia fueron incorporados a la estructura de cada uno de los talleres que se detallan en el anexo A de este documento; se incluyen otros cambios que emergen a partir de la consolidación de esta investigación, durante el primer momento de aproximación al objeto de estudio, los escenarios y actores sociales.

Esta estrategia narrativa fue sometida igualmente a juicio de expertos, desde la retroalimentación e ideas de los profesores y compañeros participantes, que surgen durante cada presentación de avances de tesis en los encuentros presenciales de la Línea de investigación Infancias y Familias en la Cultura. También, a partir de la revisión y aval de los evaluadores del proyecto de tesis Gabriel Gallego y Horacio Belgich, e invitados expertos a la línea como Giampietro Schibotto y Alejandro Cussianovich.

Del mismo modo, el carácter inductivo, flexible, dinámico y contextualizado de este estudio habilitó el diseño de otros encuentros narrativos en el transcurso de la indagación.

Es el caso del tercer encuentro narrativo, y los talleres seis y siete derivados desde las rutas temáticas que fueron emergiendo entre encuentro y encuentro, con los actores sociales del estudio. En este sentido, a medida que se construía conocimiento colectivo sobre el tema, resultó necesario recrear nuevos espacios y preguntas para ir ahondando en la perspectiva de los niños y las niñas.

De hecho, la propuesta inicial evaluada y aprobada por los evaluadores nacional e internacional sugería seis encuentros narrativos y, posteriormente, la realización de entrevistas en profundidad individuales, con el objetivo de ahondar en información explorada de manera superficial durante los encuentros previos con los escolares. Para ello, se sugería el diseño de una guía de preguntas abiertas que emergieran en el transcurso de los talleres y desde las consideraciones que la investigadora registrara en el diario de campo.

No obstante, la experiencia misma de construcción de saberes colectivos y la perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica asumida en la indagación, promovieron la estructuración del sexto encuentro narrativo. Asimismo, se configura el séptimo taller de cierre que, desde un interés de aproximar la investigación a la construcción colaborativa de conocimiento, conlleva a la supresión de las entrevistas individuales en profundidad, como se explica más adelante.

Cada uno de los siete talleres desarrollados, denominados encuentros narrativos, sugiere un tiempo aproximado de hora y media, por sesión. En general, plantean en su estructura el objetivo central de explorar las opiniones, creencias y sentimientos de los niños y niñas sobre la homosexualidad. Asimismo, cada taller plantea una técnica cualitativa o estrategia lúdica central, destinada a desencadenar el diálogo entre los niños y niñas y la investigadora.

Los instrumentos, materiales, sugerencias, dinámicas de apertura y cierre y el número de participantes, son igualmente descritos en cada taller. Sobre este último punto, se menciona que algunos encuentros, en cada institución educativa y, dependiendo de la

estrategia lúdica, se desarrollan con la participación de todos los escolares (talleres 1 y 7), en grupos de tres estudiantes (taller 4), o en grupos de seis (encuentro 2, 3, 5 y 6).

De esta manera, se realizaron 28 encuentros narrativos (14 por cada institución educativa participante), de aproximadamente hora y media de duración cada uno, entre el mes de julio y octubre de 2018. Como se describió previamente en este apartado, en el caso del colegio privado los encuentros se desarrollaron en la jornada de la mañana y en la institución educativa pública en el horario de la tarde, tal como se detalla en el cronograma de trabajo de campo (Anexo B).

Este proceso contó con la participación de dos estudiantes de V semestre del Programa de Psicología de la Universidad de Ibagué, como asistentes de investigación. Cada una de ellas, acompañó el trabajo de campo en una de las instituciones educativas. Su labor específica, estuvo centrada en el registro del diario de campo de la narrativa gestual o corporal de los escolares, en cada uno de los encuentros, mientras la investigadora orientaba el diálogo con los participantes. Este acompañamiento resulta fundamental si se parte de la comprensión de los múltiples lenguajes de la narrativa (Andrews et al, 2008; Creswell, 2007; García-Huidobro, 2016; Vasilachis, 2006).

De este modo, en este estudio la narrativa oral quedó almacenada en formato audio, el corporal y gestual en los diarios de campo de las asistentes de investigación, pero también en las grabaciones de audio a través de comentarios que, intencionalmente, realizaba la investigadora para obtener el registro. Por ejemplo: *¿y por qué te tapas la cara con las manos cuando dices eso?, ¿por qué pones cara de sorpresa con esa imagen?* La narrativa visual también fue abordada a partir de los dibujos plasmados por los escolares, en el quinto taller.

A continuación, se explica cada uno de los encuentros narrativos realizados:

Primer encuentro. Reconocimiento mutuo. Se orienta a propiciar un ambiente lúdico para el reconocimiento mutuo y la comunicación espontánea, entre las niñas, los niños y la

investigadora. Se emplea un lenguaje ajustado a la edad y nivel educativo de los participantes, para socializar el proyecto de investigación y las consideraciones éticas del estudio. Se acude al juego como técnica lúdica para alcanzar este objetivo propuesto.

Este taller se realiza con todos los escolares, en cada institución educativa. Se aclara que la investigadora no menciona explícitamente el término *homosexualidad*, como tema central de abordaje. En términos generales se les invita a participar en siete encuentros orientados a través de distintas estrategias lúdicas, para dialogar abiertamente sobre ciertos temas o situaciones de la vida cotidiana, bajo los criterios éticos que se detallan al final de este apartado. Una vez se socializa esta información, los escolares decoran una escarapela con su nombre, como elemento de identificación durante los talleres.



Fuente: fotografía tomada en el primer encuentro narrativo – Escuela pública.

Segundo encuentro narrativo. Técnica proyectiva: Permite indagar las perspectivas sobre el objeto de estudio a través del uso de láminas proyectivas; no en un sentido diagnóstico, terapéutico o técnico instrumental. Las láminas (Anexo A) contienen imágenes o situaciones en torno al tema de interés, con el propósito de facilitar la expresión de narrativas, orientadas a partir de preguntas neutras. Así, se genera un diálogo grupal entre los 6 seis participantes por sesión, frente al eje temático, a partir de las siguientes láminas y preguntas iniciales. En este proceso, nuevas preguntas se plantean desde los datos que emergen en el transcurso del taller, para ahondar en aquello que se va narrando:

Listado de láminas:

Lámina 1: Una pareja heterosexual cenando en un restaurante

Lámina 2: Dos hombres sentados en la banca de un parque

Lámina 3: Dos mujeres abrazadas

Lámina 4: Un joven regalándole una flor a otro joven

Lámina 5: Una mujer y un hombre tomados de las manos.

Lámina 6: Dos hombres abrazados viendo una película en una sala de cine

Lámina 7: Dos mujeres dándose un beso en el parque y atrás un niño de aproximadamente 10 años observándolas (de espaldas sin que se aprecie su expresión gestual).

Preguntas guía: ¿qué vez en la imagen?, ¿qué piensas al respecto?, ¿qué opinas de esa imagen?, ¿qué piensas de lo que están haciendo?, ¿qué crees que el niño estará pensando o sintiendo al ver a esa pareja de chicas besándose? ¿les dirías algo a esas personas?, ¿cuál de estas imágenes te gustó más?, ¿por qué?, ¿cuál de estas láminas no te gustó?, ¿por qué?



Fuente: fotografía tomada en el segundo encuentro narrativo – Colegio privado.

Tercer encuentro narrativo. Técnica de los grupos de discusión: Se emplean elementos audiovisuales sobre el tema, para promover la expresión de las narrativas de manera grupal y dialógica. En este caso, se proyecta el corto animado *In a heartbeat* (Beth & Bravo, 2017), como actividad central denominada “*El cineforo*”.

Finalizada la proyección, la investigadora promueve el diálogo a partir de las siguientes preguntas: ¿qué opinan del video?, ¿qué fue lo que más les llamó la atención?, ¿por qué?, ¿sobre qué tema trata el video?, ¿qué sintieron?, ¿qué piensan de los dos chicos?, ¿cómo

reaccionaron los amigos de la escuela?, ¿qué les parece eso?, ¿qué les gustó y que no les gustó del video?



Fuente: fotografía tomada en el tercer encuentro narrativo – Colegio privado.

En la fotografía se aprecia a una de las asistentes de investigación, registrando en el diario de campo la narrativa gestual y corporal de los escolares, mientras observan el corto animado. El taller se realiza con la participación de 6 estudiantes, para un total de cuatro sesiones realizadas.

Cuarto encuentro narrativo. Se realiza con tres participantes; de ahí que este taller se desarrolla en cuatro sesiones por cada institución (8 sesiones en total). Acude al uso de la técnica proyectiva: a cada participante se entrega un juego de láminas, las cuales, luego de ser organizadas, darán origen a una historieta (cada una de ellas es una escena). Al finalizar su construcción, se narra frente al grupo, y la investigadora orienta el diálogo desde preguntas que surjan de las historietas que se socializan. En el anexo se precisan las instrucciones que se mencionan a los escolares, para desarrollar la actividad central denominada “*Los constructores de historias*”.

Listado de láminas:

Lámina 1: Seis personas (las tres parejas) en una fiesta aisladas, en medio de muchas personas más.

Lámina 2: Cine (escenario).

Lámina 3: Una mesa ambientada para una cena romántica (escenario).

Lámina 4: Un estadio que muestra el inicio de un partido de fútbol (escenario).

Lámina5: Pareja de chicos caminando y contemplando el atardecer (que indique atracción).

Lámina 6: Pareja heterosexual en una cafetería (que indique atracción).

Lámina 7: Dos chicas en un parque (que indique atracción).

Lámina 8: Un corazón.

Lámina 9: Besos.

Como la estrategia flexible de la narrativa se centra en la práctica real y situada, fue necesario incluir las siguientes láminas, dado que en los talleres previos emergió en los niños y niñas de manera espontánea el tema del matrimonio entre personas del mismo sexo:

Lámina10: Dos manos (una poniendo anillo de compromiso).

Lámina 11: Iglesia adecuada para un matrimonio (escenario).

Lámina 12: Fiesta o recepción después de la boda (escenario).

Lámina 13: Pareja de lesbianas vestidas con traje matrimonial.

Lámina 14: Pareja de hombres gais con traje matrimonial.

Lámina 15: Pareja heterosexual con traje matrimonial.



Fuente: fotografía tomada en el cuarto encuentro narrativo – Escuela pública.

Quinto encuentro narrativo. Técnica del dibujo: Facilita la expresión espontánea de los participantes y la obtención de narrativas acerca del tema de investigación. Para el desarrollo de esta técnica, se invita a los niños y niñas a un concurso de dibujo; ellos serán los pintores y representarán de manera individual el tema en una hoja, sin visualizar el

ejercicio que realizan los demás participantes. Posteriormente, expondrán en un mural sus *creaciones artísticas*, para representar la homosexualidad desde sus propias perspectivas.

Durante la socialización se anima a cada niño y niña que explique su dibujo y se ahonda en su significado a partir de preguntas que planteen los demás participantes y la investigadora. De esta manera, al igual que en los anteriores talleres, las distintas técnicas o instrumentos recreados a través del juego se emplean con el objetivo de promover el diálogo con los participantes y la investigadora alrededor del tema. Es así como en el marco de este taller, el foco de interés investigativo corresponde a las explicaciones verbales que acompañan el dibujo o lenguaje visual, mas no a la interpretación en términos de las características estructurales o trazos del dibujo, desde un abordaje clínico, psicológico o semiótico.

Este taller se realiza con la participación de seis escolares (2 sesiones por cada institución); durante las sesiones de este taller, ocurrió que algunos participantes terminaban con prontitud el ejercicio, mientras los otros aún estaban concentrados en la tarea. En este sentido, se decidió realizar la socialización de las creaciones artísticas en grupos de tres personas, en parejas, o individual, a medida que iban terminando la actividad.

Sobre esta situación, en tres ocasiones se realizó de manera individual la retroalimentación o explicación sobre el dibujo plasmado. Esta experiencia produjo una dinámica muy distinta, al despliegue narrativo que se observa cuando la participación es colectiva con el grupo de pares. Las respuestas concretas, superficiales y la timidez que emerge a nivel individual, cuando se opina, explica o responde a interrogantes planteados por la investigadora, constituyó una experiencia fundamental para reformular la propuesta inicial de cerrar los talleres narrativos, con encuentros individuales orientados con la técnica de la entrevista en profundidad.

Así, desde un ejercicio de reflexividad de la investigadora, se consideró que el cierre individual se contrapone a la perspectiva epistemológica de construcción colectiva de

conocimiento y el componente teórico y ontológico de la narrativa misma, en el marco de un proceso dialógico que, habilita la comprensión del mundo en el encuentro con los otros y sus discursos. De esta experiencia, se configura el séptimo encuentro colectivo de cierre.

En el capítulo siguiente, se retoman las narrativas visuales desplegadas en este taller y sus respectivas sesiones, para acompañar los resultados del estudio.

Sexto encuentro narrativo. Técnica juego de roles: como se mencionó previamente, este taller, no planteado en el documento de propuesta de tesis, emerge durante el proceso de trabajo de campo. El diálogo espontáneo entre el grupo de participantes, sobre el tema de la homosexualidad, habilitó múltiples rutas temáticas; la dimensión afectiva y de construcción de proyectos de vida compartidos entre dos personas que se atraen, sugirió como tema de conversación el matrimonio entre personas del mismo sexo y, con ello, la posibilidad de adopción en instituciones como el ICBF.

Es por ello que, con la técnica del juego de roles, se recreó un espacio lúdico para ahondar en la perspectiva infantil. Como se detalla en el anexo A, este taller se desarrolla con la participación de seis niños y niñas (4 sesiones). Se invita a cada escolar a asumir el rol de funcionario del área de adopción del ICBF (institución que recurrentemente los niños y niñas mencionaron en los encuentros anteriores); y que tienen en sus manos la decisión de otorgar la adopción de un bebé a tres posibles parejas: una pareja de hombres, otra de ellas es una pareja de mujeres y la otra es una pareja heterosexual. Cabe aclarar que a cada participante se le entrega un muñeco bebé, que no denote ningún sexo.

Como se aprecia en las fotografías, se exponen en la pared las figuras de las tres parejas, y a los pies de cada una de ellas, el escolar ubica al bebé en la colcha manifestando su decisión. Mientras se dan las indicaciones de la actividad, se reitera de manera permanente que la reflexión sobre el asunto, se realiza inicialmente de manera individual, y que a la voz de tres, corren para ubicar al bebé con la pareja de adoptantes de su elección. Por último, se realiza un conversatorio sobre las distintas decisiones y los argumentos asociados al tema (ver guía de preguntas abiertas en el Anexo A).



*Fuente: fotografía tomada en el sexto encuentro narrativo
– Colegio Privado*



*Fuente: fotografía tomada en el sexto
encuentro narrativo – Escuela pública.*

Séptimo encuentro de cierre. Con la finalidad de dar continuidad a la construcción colectiva de conocimiento entre encuentro y encuentro, se configuró este espacio de cierre y retroalimentación de ejes temáticos emergentes en las sesiones realizadas.

Transcurrieron dos meses entre el sexto y séptimo encuentro en cada institución educativa. Recrear este taller implicó la transcripción de los audios registrados en las 26 sesiones desarrolladas entre el primer y sexto encuentro y articular a cada línea de transcripción, la narrativa gestual y corporal, recopilada en los diarios de campo. Posteriormente, se inició la lectura de los distintos pasajes narrativos de las 577 páginas transcritas, e identificar las rutas temáticas que emergieron de manera espontánea en los encuentros colectivos.

Fue necesario construir matrices que permitieran organizar las narrativas por ejes temáticos en común. De esta manera, por cada institución educativa, emerge una matriz que

articula grandes ejes temáticos de conversación y sub ejes temáticos, que fueron nominados, a nivel general, empleando los términos o expresiones propias de los niños y niñas (ver capítulo siguiente de resultados).

De esta manera, se avanza en un primer nivel descriptivo de análisis temático de los datos, como fundamento del diálogo colectivo. En este encuentro de cierre, a medida que se presentan los ejes temáticos de conversación, se invita al grupo a expresar sus opiniones sobre los resultados expuestos y a manifestar sus acuerdos y desacuerdos con los datos:

“Sentí temor por lo aburrido que se pudiera tornar este encuentro que, a diferencia de los anteriores, no se desarrollaba de manera lúdica o divertida. Pensé también, que sería un espacio diferente en el que, la mayor intervención sería la mía y que los niños y niñas se detuvieran solo a escuchar mis apreciaciones. Temí también que no se sintieran reconocidos en esas matrices; que sus voces no las sintieran allí representadas.

Esos temores se disiparon en el encuentro mismo; mientras revisaba la matriz y trataba de explicar en sus palabras las distintas ideas y opiniones que ellos y ellas mencionaron en los encuentros, aprecié en sus miradas y expresiones la comodidad y satisfacción con lo dicho, luego, empecé a ver que levantaban la mano para pedir la palabra. Fueron interrupciones hermosas a mi discurso, que fueron configurando la dinámica propia de participación dialógica vivida en los encuentros anteriores; se sintieron identificados con lo dicho, e incluso, cuando creí que desde el quinto taller se había alcanzado el punto de saturación, por la reiteración de los datos, en el colegio privado emergió una nueva narrativa que aporta en la consolidación de una línea temática, ya identificada en este primer ejercicio descriptivo de análisis” (Diario de campo).

A partir de la descripción del trabajo de campo desarrollado en las dos instituciones educativas participantes, se puede reconocer la potencia de las estrategias lúdicas para el abordaje colectivo y participativo de variados temas de las realidades humana y social,

desde el punto de vista de los niños y las niñas. Incluso, para aproximarnos de manera abierta, espontánea y flexible a las interpretaciones y significaciones que estos participantes otorgan a temas que han sido históricamente objeto de censura moral, como lo es la homosexualidad.

Esta aproximación participativa y lúdica del tema constituyó, como propuesta, un valioso reto académico. No obstante, la dinámica narrativa que se fue tejiendo en el trabajo de campo sobre el tema, con el juego como estrategia central, sorprendió a la investigadora misma:

“Escribo estas líneas de diario de campo una vez llego a mi casa. Me llevo una enorme sorpresa al finalizar el taller cuatro, “los constructores de historietas”: cuando se da por terminada la sesión de narración de las historias construidas con láminas, apago la grabadora y digo: ¡listo niños, ahora si vamos a jugar! (refiriéndome a la dinámica infantil que se realiza al cierre de cada encuentro). Recibo como respuesta de parte de un niño: ¿cómo así, a luego ya no estamos jugando? Me quedé casi sin palabras mientras me decía internamente ¡lo logré! Para mí, como investigadora, la actividad central diseñada lúdicamente para facilitar la emergencia colectiva de narrativas, no las percibía o significaba como un juego, sino como una técnica cualitativa recreada para un fin investigativo. Para los niños y niñas, cada encuentro resultó ser un juego” (Diario de campo).

Esta vivencia investigativa significativa aporta de manera importante a los resultados en este trabajo. De ahí que, este capítulo mismo, constituye un hallazgo. Otra situación presentada en el trabajo de campo, que favorece una mirada reflexiva sobre la narrativa como metodología y ontología, tiene que ver con las distintas dinámicas discursivas que se tejen cuando cambian los participantes en cada sesión.

De acuerdo con la estructura de cada taller, se establece un número de participantes en particular por cada encuentro. Por lo general, en cada institución se conformaron dos grupos de trabajo de acuerdo a la edad. Un grupo A, conformado por escolares con edades

entre los 8 y 9 años y un grupo B, con participantes de 10 y 11 años. Sin embargo, las dinámicas de inasistencia a clases (ante todo en la escuela pública), promovía en cada encuentro la reorganización de equipos de trabajo. Esta experiencia de diversificar la participación en las sesiones permitió identificar que en el encuentro mismo, dependiendo de los pares con los que se comparte y la estrategia lúdica propuesta, se construyen dinámicas de participación distintas y la apertura de posibilidades para la escucha y cuestionamiento de puntos de vista diversos.

Por ejemplo, la cotidianidad misma del trabajo de campo y esta reorganización de los participantes por sesión brindaron la oportunidad de construcción narrativa de conocimiento sobre el tema, con niños y niñas con miradas distintas; la postura de confrontación de una niña que critica el contenido excluyente de la Biblia en el marco de la religión católica, frente a la opinión de un niño que defiende la posición de su iglesia cristiana frente a la homosexualidad. O, el cuestionamiento que sobre el tema realiza una niña al partido político de derecha, al cual se adhiere el presidente actual de los colombianos, avalando posturas de izquierda, frente a la posición de otro niño que abandera el accionar político de derecha y su máximo representante, el expresidente Álvaro Uribe Vélez.

Esta vivencia permite corroborar que el conocimiento se construye allí mismo, en cada encuentro con el otro, desde elementos o miradas propias alimentadas por sus contextos de socialización cercana, pero también sobre la postura crítica y de reflexión que surge ante los cuestionamientos, los interrogantes y puntos de vista diversos, comunes o antagónicos que el otro par le plantea y que la investigadora misma introduce con su presencia y sus interrogantes.

Asimismo, la apuesta ontológica y epistemológica que se asume en este estudio permite finalmente corroborar cómo entre encuentro y encuentro, tanto los niños y niñas, como la investigadora, se ubican en el lugar de sujetos cognoscentes y sujetos conocidos. La participación de los escolares no se limita a responder los interrogantes planteados por la tesisista, sino que, en su lugar de sujetos políticos, activos, críticos y reflexivos, también

formulan inquietudes, interrogantes y cuestionamientos hacia sus pares y la investigadora misma, desde un ejercicio de confrontación de las ideas diversas.

En este sentido y, aunque en el apartado metodológico en el marco del ejercicio científico y académico se suele priorizar la descripción de los detalles rígidos, operativos, lógicos e instrumentales, que den cuenta de la validez y confiabilidad de un estudio, en este trabajo, desde su fundamentación epistemológica, ontológica y metodológica, no se desestima la inclusión de la implicación subjetiva de la investigadora misma, en el proceso de investigar. De ahí que, en este capítulo, la descripción ha estado acompañada de algunas citas de fragmentos de diarios de campo, con las impresiones, pensamientos y emociones de la tesista.

2.2.3 Análisis de los datos narrativos

En el campo de las ciencias sociales y humanas existen diversas formas de aproximación al análisis cualitativo de las narrativas, que dependen de las preguntas y objetivos propuestos en una investigación. En este sentido y, en coherencia con la narrativa de enfoque temático aquí propuesta, se elige el *análisis de temas o categorial* para la aproximación comprensiva al objeto de estudio.

Bolívar (2002) denomina como modo paradigmático a aquella forma de análisis de datos narrativos concentrada en la búsqueda de temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones. Del mismo modo, Ripamonti (2017) describe el análisis paradigmático u holístico de las narrativas, como estrategia para la identificación de temas comunes o tramas relacionales en las narraciones que emergen en el trabajo de campo, así como categorías comunes o transversales.

Retomando a Bolívar, esta modalidad puede desarrollarse desde el establecimiento previo de categorías o conceptos derivados del contexto teórico, o desde un proceso inductivo que permita la emergencia de categorías y conceptos desde los datos. Al respecto, se reitera que el proceso de trabajo de campo se orientó desde el eje temático de partida

sobre el objeto de estudio, que, por su carácter flexible, provisional y dinámico, permite, asimismo, en el marco de la conversación abierta, la emergencia de nuevas categorías y temas, sin estrechar las perspectivas de los niños y las niñas.

Riessman (2005) expone igualmente en su texto varios modelos de análisis narrativo: análisis estructural, análisis interaccional, análisis performativo y análisis temático. Este último tipo de análisis, aquí elegido, enfatiza en el contenido de lo que se narra a través de un proceso que permite la creación inductiva de conceptos, desde el establecimiento de agrupaciones de datos y significados comunes. De acuerdo con esta misma autora, la riqueza de esta tipología de análisis también radica en la posibilidad comprender contextualmente las narrativas, emitidas por el grupo de participantes en un sentido histórico, interaccional e institucional.

De otro lado, De Fina y Georgakopoulou (2008) plantean un valioso aporte al visibilizar el análisis de la narrativa como práctica social, como conversación interactiva, como tejido colaborativo y de negociación de significados entre participantes e investigadores. Asimismo, exponen la potencialidad de este modelo analítico para conectar las narrativas con el contexto sociocultural de los actores sociales, en sus niveles micro y macro, desde lugares y tiempos históricos específicos en donde las narrativas adquieren sentido y se constituyen desde las prácticas sociales.

Validez y confiabilidad

Este estudio se basa en el criterio de la coherencia argumentativa que conduce a la confiabilidad cualitativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2007). De igual manera, se fundamenta en la coherencia o consistencia lógica que conduce a la integración de la postura teórica de los investigadores y el diseño metodológico seleccionado. Adicionalmente, se acude a la saturación de información por temas o categorías (Creswell, 2007). Como se mencionó líneas atrás, hacia el quinto taller se percibe la aparición reiterada de ciertas ideas sobre el tema central del estudio y la escasa emergencia de nuevas opiniones. Expresiones aisladas como “podemos cambiar de tema”, o “como lo dije la vez

pasada”, constituyeron un indicador de aproximación al punto de saturación de información.

Del mismo modo y de acuerdo con la perspectiva de Flick (como se cita en Denzin & Lincoln, 2012), se adopta la triangulación de teorías, de técnicas y de investigadores como una alternativa de validación que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, riqueza y comprensión profunda del objeto de estudio.

Respecto a la credibilidad, esta se respalda en la descripción rigurosa y detallada de los procesos, argumentos y momentos investigativos que acompañan todas las decisiones tomadas en la investigación. Asimismo, desde la Epistemología del sujeto conocido, se denomina validez ontológica al reconocimiento que se otorga al saber del sujeto cognoscente y del sujeto conocido, sin tergiversar la perspectiva de los actores sociales (Vasilachis, 2006) y, en el marco de la negociación de significados, el diálogo permanente con los participantes, la co-creación de interpretaciones contextualizadas y la autorreflexión del intérprete (Creswell, 2007).

Finalmente, sobre el criterio de devolver a los participantes las interpretaciones hechas sobre los datos, como garantía de la plausibilidad, credibilidad o confiabilidad de lo narrado, como se sugiere por ejemplo en Polkinghorne (2007), Vasilachis plantea que desde la consideración del sujeto que construye y reconstruye sentidos de manera permanente, es posible que, al momento de retroalimentar los resultados, las perspectivas de los actores sociales hayan cambiado. Al respecto, sugiere entonces, centrar la atención en la coherencia interna de los datos y la recuperación de la perspectiva del sujeto conocido como criterio de validez cualitativa.

Este fue el sentido configurador del taller de cierre. Más que asumir la retroalimentación de las líneas temáticas como hallazgos iniciales del estudio, en el marco de un ejercicio de validación de los datos, se adoptó como un criterio ético y ontológico para aproximar la investigación a la construcción colectiva del conocimiento y reconocer el

lugar central que en ese proceso ocupan las narrativas de los niños y niñas participantes en el estudio.

2.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO

Para el abordaje de la homosexualidad desde la perspectiva de los niños y niñas, se toman como referente las siguientes consideraciones éticas:

Consentimiento informado: Se brinda información clara, precisa y comprensible sobre los objetivos del estudio, su metodología, alcance, tratamiento y destino de la información obtenida. El proceso se inicia una vez se obtiene la autorización verbal y escrita tanto de los padres y madres o representantes de los niños y niñas, como de las directivas de la institución educativa. La participación de los escolares es voluntaria.

Respeto a su dignidad: los participantes no son criticados ni juzgados por sus opiniones; ni se profundiza en temáticas que resulten altamente sensibles o abrumadoras.

Respeto a la privacidad: la información obtenida a través de las diferentes técnicas es de uso confidencial y se limita únicamente al logro de los objetivos propuestos. Los talleres se graban en audios y serán destruidos tres años después de la finalización del estudio.

Respeto a la libertad de expresión: No se ejerce presión en los participantes para la expresión de sus ideas o pensamientos.

Respeto a los sentimientos de los participantes: Se presta atención de manera atenta y respetuosa a los participantes permitiendo su libre expresión. Si se observan reacciones emocionales adversas o negativas, la actividad se detiene y solo continúa si el actor social lo permite de manera expresa.

Confidencialidad: la información se emplea solo con fines investigativos y se conserva el anonimato de los niños y niñas participantes. Los verdaderos nombres de los escolares han sido cambiados en este estudio.

Reciprocidad: Se establecen relaciones horizontales, equitativas y participativas entre los actores sociales y la investigadora, como condición inherente al enfoque cualitativo de investigación social.

CAPÍTULO TRES: RESULTADOS

3.1 EL PASO A PASO PARA EL ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS NARRATIVAS

En este apartado, se aclara nuevamente que, los datos emergentes en los encuentros narrativos desarrollados con los dos grupos de niños y niñas participantes en el estudio, se abordan desde el análisis temático o paradigmático (Bolívar, 2002; Riessman, 2005; Ripamonti, 2017), como se describe al cierre del capítulo anterior. En términos generales, implica identificar tramas relacionales en las narrativas y la emergencia de temas en común sobre el tópico de interés, en este caso, la homosexualidad.

Este proceso de análisis temático de narrativas se desarrolla en varias etapas. Inicialmente, en el periodo de dos meses transcurridos entre el sexto y séptimo taller, sobre el documento de 577 páginas de transcripción, se hizo una lectura de los distintos pasajes narrativos que emergieron durante las primeras 26 sesiones desarrolladas (hasta el taller 6). En este trabajo, se denomina *pasajes narrativos* a grupos de conversaciones que se tejen durante cada encuentro, entre los participantes. Es decir, no se trata de relatos que se analizan de manera fragmentada línea por línea, sino de, un conjunto de intervenciones u opiniones entre un grupo de participantes, alrededor de un eje o tema de conversación en común. En este sentido, un pasaje narrativo puede estar conformado por dos páginas, o una página o media página de transcripción, cuya trama conversacional se desarrolla alrededor de un eje temático en particular.

Este interés de identificar tramas de sentido conversacionales nace desde la sugerencia de Vasilachis (2006) de evitar la fragmentación línea por línea de las narrativas durante el proceso de análisis de los datos, como podría ocurrir, por ejemplo, con el uso de la herramienta Atlas Ti, para el procesamiento cualitativo de los datos. De este modo, el análisis se inicia con la identificación de grandes ejes temáticos en el documento transcrito y la construcción de dos matrices, una por cada institución educativa, como se muestra a continuación:

	A	B	C	D
12		CONCEPTO DE HOMOSEXUALIDAD	Ser Homosexual esta mal	11
13			Ser homosexual debe vivirse en secreto, disimularlo, debe dar vergüenza o pena (discriminación o exclusión)	12
14			Cuando un hombre se convierte en mujer y se hace cirugías plásticas, podría tener bebés	13
15	3		En las parejas homosexuales alguien cumple el rol de hombre y la otra persona de mujer	14
16			Hay gais que se colocan tacones, ropa de mujer y se maquillan (Prácticas asociadas a la homosexualidad)	15
17			Cambios en los homosexuales frente a su forma de ser, pensar y sentir	16
18			Personas que se enamoran para tener hijos personas que gustan de otras personas de su mismo sexo (Maricas y areperás)	17
19			A las personas que no se les ha visto novio o novias se les tildan de homosexuales	18
20			INFLUENCIA DE CONTEXTO	Información brindada por docentes
21	4	Información brindada por noticias, telenovelas, películas y Youtube		20
22		Información brindada por familiares		21
23		Estereotipación en el modo de vestir		22
24		RELIGIÓN	Amar a un hombre o a una mujer es un sentimiento, no es un pecado mortal y si Dios no está de acuerdo pues ahí vera.	23
25	5		Dios no permitiría que alguien fuera homosexual eso es malo y es pecado, porque para eso él creo al hombre y a la mujer para que poblaran el mundo	24
26			Es un poquito imposible que las parejas homosexuales se puedan casar	25
27		RESPECTO A LA DIVERSIDAD	Las personas homosexuales se sienten tristes cuando las insultan por querer ser así, por tener sentimientos por una persona del mismo sexo	26
28			Decirle gay a un homosexual es como un insulto, hay que respetarlos y no agredirlos.	27

Imagen: matriz temática inicial colegio

Los homosexuales son:	Temas de conversación inicial
	<ul style="list-style-type: none"> -Conceptos de homosexualidad: los gais y las lesbianas son personas que se quieren y se gustan - Los homosexuales tienen una apariencia particular -Un hombre gay es como una mujer -Explicaciones sobre las causas de la homosexualidad (-Se produce en la sociedad y con las vivencias en la infancia – No es una enfermedad – si se comparte con personas del mismo sexo)
Adopción homoparental	<ul style="list-style-type: none"> -Parejas gais (imposibilidad natural para procrear; tienen que adoptar) -Es injusto que los homosexuales no puedan adoptar
	<ul style="list-style-type: none"> -Parejas lesbianas (adopción o inseminación) Parejas heterosexuales
Expresión de orientación sexual	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho a la Libre expresión y toma de decisión -Es una condición Normal -La sociedad debe aprender a respetar y aceptar - La gente no entiende que todos somos diversos -La sociedad hace campañas para promover el respeto (reconocimiento de la acción política) -el adulto que dialoga con el niño para promover el respeto -Reacciones de ternura, admiración o apoyo ante la homosexualidad -Es injusto que la sociedad se oponga

Imagen: matriz temática inicial escuela

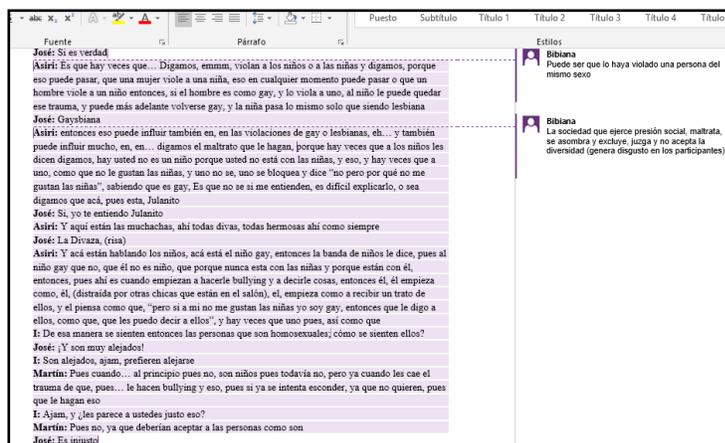
En la versión completa de las matrices, se obtienen 68 líneas temáticas emergentes en el colegio privado y 51 en la escuela pública, las cuales se retroalimentaron en el séptimo encuentro de cierre con los niños y niñas, con el fin de aproximar el ejercicio investigativo a la construcción colectiva del conocimiento en su fundamento ontológico y epistemológico, y así, trascender el propósito específico de validar los datos o de corroborar

la coherencia de los ejes temáticos identificados, con el pensamiento y sentir de los sujetos participantes.

De esta manera, se produce en los dos encuentros de cierre un nuevo tejido conversacional de acuerdos y desacuerdos sobre los datos, que facilita el reconocimiento central de las narrativas de los escolares y, del mismo modo, permite alcanzar el punto de saturación y validez de la información, desde la apreciación de los niños y las niñas. Se reitera que los ejes temáticos en esta etapa inicial de análisis, se nominaron, a nivel general, empleando los términos propios de los participantes durante los encuentros, para exaltar su voz y su ejercicio protagónico en la construcción colaborativa del conocimiento.

Seguidamente, estos dos talleres de cierre se transcriben y se obtiene un documento final de narrativas de 616 páginas, que es analizado nuevamente y de manera más detallada; no con la finalidad de organizar la información para retroalimentarla con los niños y las niñas, como en la fase anteriormente descrita, sino con el objetivo de construir un documento que describa las narrativas de los escolares sobre el tema de la homosexualidad, desde distintas categorías temáticas, sub ejes temáticos y líneas temáticas, que identifica la investigadora desde un ejercicio interpretativo.

Para ello, el segundo momento de análisis temático de los datos inicia con la relectura del documento transcrito y la identificación de temáticas en los pasajes narrativos, que se escriben al margen derecho del documento, a través de la herramienta de *comentarios* de Word:



De esta forma, en la nominación de cada línea temática se articulan tanto las expresiones o palabras utilizadas por los niños y niñas, de manera que nos aproximen a sus formas de pensar y sentir el tema, así como los términos introducidos por la investigadora con la intención interpretativa de dar nombre a las agrupaciones de sentido entre los datos, lo más cercano posible a las apreciaciones de los y las participantes. Así, el documento completo de pasajes narrativos, con las respectivas anotaciones temáticas, es organizado en dos nuevos documentos en Excel, denominados *Matriz de análisis temático de narrativas - Privado* y *Matriz de análisis temático de narrativas – Público* (Anexo C).

Como resultado de este ejercicio de análisis, en estas matrices, por cada institución educativa, se clasifican todas las narrativas agrupadas por *Categorías temáticas*, *Subcategorías temáticas* y *Líneas temáticas*. Las dos matrices se construyeron de tal manera que permita identificar los elementos emergentes en común y diferenciadores entre las dos instituciones participantes. Se precisa, nuevamente que, el propósito de este ejercicio particularizado por institución trasciende el interés comparativo o causal y plantea, más bien, identificar mayores elementos comprensivos de las narrativas en el marco de los contextos de socialización cercana de los dos grupos de participantes.

En el Anexo C, por la magnitud de cada una de las matrices (con la agrupación de más de 600 páginas de transcripción), se aprecia una versión resumida (en imagen) de organización temática de narrativas. Sobre estas matrices, es importante mencionar que el proceso de ordenamiento de los datos responde al enfoque temático o paradigmático de la narrativa, que permite identificar en este estudio grandes *Categorías temáticas*, con sus respectivas *Subcategorías temáticas* y *Líneas temáticas* que, se describen en este capítulo. Antes, resulta fundamental mencionar que, tanto en el documento Word de transcripción tematizada, como en las matrices de análisis temático, se retomaron los múltiples lenguajes expresivos de la narrativa (Andrews et al, 2008; Creswell, 2007; García-Huidobro, 2016; Vasilachis, 2006).

El *componente oral y textual* se entiende aquí como las expresiones verbales emitidas por los niños y niñas, recopiladas en grabaciones de audio y posteriormente transcritas. La *narrativa no verbal o gestual* hace referencia, como se describió en el capítulo anterior, a todas aquellas reacciones no verbales, expresadas por los escolares durante cada encuentro, que acompañan su diálogo o que emergen espontáneamente como respuesta a comentarios de otros pares o de la investigadora y que escapan al registro de la grabadora de audio.

Del mismo modo, en esta investigación se denomina *narrativa visual* a los dibujos realizados por los escolares para representar el tema de la homosexualidad y a las explicaciones que acompañan estas representaciones gráficas. Desde el planteamiento de Acaso (2009), el lenguaje visual es el código específico de la comunicación visual, transmisor de conocimiento o mensajes concretos, con una intencionalidad y en un contexto determinado. En este sentido, la autora reconoce la no neutralidad de la representación y entrecruzamiento de los aportes de experiencias y significados personales del autor. De ahí que, en esta indagación resultó importante explorar las explicaciones que cada niño y niña asigna a su dibujo, para generar una mayor aproximación al tema desde la mirada de los participantes. De este modo, aquí se reitera que la interpretación realizada sobre estos dibujos, se distancia del interés clínico, psicológico o semiótico; más que la estructura y características propias de los trazos del dibujo, se focaliza en la explicación verbal que acompaña el lenguaje visual. Así, se acude a los dibujos como estrategia central en el quinto taller, con el objetivo principal de “provocar” la conversación con cada niño y niña acerca de lo que para él o ella representa la homosexualidad y su posición frente al tema.

Es de esta manera como los dibujos, en el proceso de análisis aquí propuesto, acompañan las narrativas desencadenadas en el taller y constituyen un modo de representación de aquello que los niños y niñas dicen o explican frente al tema de estudio. En este orden ideas, se reitera que estos múltiples lenguajes de la narrativa no se analizan de manera fragmentada, sino que, se articulan integralmente para comprender la homosexualidad desde las múltiples posibilidades expresivas de la narrativa en niños y niñas.

Por otro lado, si se retoma la idea de la implicación subjetiva del autor en aquello que dibuja, sugerida por Acaso (2009), se puede establecer una coherencia con el argumento de Ripamonti (2017), al aseverar cómo en la narrativa se ponen en juego vínculos con la experiencia de los sujetos, afirmación que es desarrollada también por otros autores en el referente conceptual de este trabajo. Así, habiendo llegado a este punto de análisis de los datos, se aclara que, aunque en esta tesis de doctorado se acoge la narrativa de enfoque temático y no la narrativa centrada en el evento o la experiencia, por las razones ampliamente expuestas en el referente epistemológico, ontológico y metodológico, se considera importante exaltar cómo las narrativas emergentes durante el trabajo de campo, están nutridas de experiencias personales, familiares, escolares y sociales de los niños y las niñas. De ahí, la importancia de comprender las narrativas sobre el tema, en el marco de los contextos de socialización cercana a los participantes y sus distintas experiencias de aproximación al tema.

Otro elemento conceptual sugerido por Ripamonti (2017), que requiere mencionarse por adelantado, corresponde a la dimensión política de la narrativa, evidenciada en los encuentros mismos con los niños y niñas. Los pasajes narrativos que se describen a continuación dan cuenta de sus interrogantes, contra interrogantes, defensa y refutación de sus propios argumentos, sus posturas de resistencia, aprobación o desaprobación frente al discurso del otro:

En el relato construido, podemos observar modos de comprender y comprendernos en esa tensión posibilidad – limitación. Por esto, es posible afirmar que toda narrativa posee una dimensión política y ello en la medida que hay subjetividades en juego y modos de relación y conflictos, en la medida que visibiliza, que circula, que provoca una conversación y vuelve posible adoptar la perspectiva de unas/os otras/os. (p. 85-86).

Es de esta manera como se logra la construcción colectiva de conocimiento, ahí, en el encuentro mismo con el otro y en el escenario propio del trabajo de campo; niños, niñas e investigadora participan dialógicamente como sujetos conocidos y sujetos cognoscentes, en un momento espacial y temporal específico, de entrecruce de narrativas múltiples alrededor

de un mismo tema. Es desde esta posición misma que este capítulo constituye un entrelazado entre las voces y expresiones directas de los participantes del estudio y la investigadora, así como las interpretaciones mismas asignadas por la tesista al momento de identificar categorías, subcategorías y sub ejes temáticos y otorgarles una nominación específica. De esta manera, construir colectivamente conocimiento en este capítulo implica, asimismo, el reconocimiento de la imposibilidad de separar en textos apartados la voz de los niños y niñas y la de la investigadora.

3.2 APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA E INTERPRETATIVA A LAS NARRATIVAS SOBRE HOMOSEXUALIDAD

A continuación, se presentan las narrativas en sus múltiples lenguajes, de dos grupos de escolares de la ciudad de Ibagué, Tolima, sobre el tema de la homosexualidad. Su estructura de organización responde al proceso de análisis temático, detallado con anterioridad. Particularmente, implica convertir en texto narrativo, una serie de datos clasificados temáticamente, en matrices formato Excel. De este modo, se entiende que, aunque en este apartado se busca priorizar las narrativas de los participantes sobre el tema, la organización misma de la información conlleva elementos interpretativos contruidos por la investigadora misma, en su proceso de construcción colectiva de conocimiento.

Las narrativas se describen de manera integrada entre los dos contextos escolares, en un intento por rescatar elementos en común y diferenciadores, que pudieran arrojar elementos clave para dar respuesta a las preguntas de investigación. La presentación de los pasajes narrativos se realiza en *letra cursiva*, en espacio sencillo y entre comillas “ ”, y en ellos, se aclara el autor de las expresiones, cuyos nombres fueron cambiados (**Luz/8/CP**); el número, seguido del nombre, indica la edad del niño o niña y, seguidamente la institución a la que pertenece: **CP** Colegio Privado y **EP** Escuela Pública.

Asimismo, los interrogantes, intervenciones o aclaraciones de la investigadora se identifican con la letra **I**. El número de taller, se aclara de la siguiente manera: **E4**, cuando la narrativa emerge en el cuarto encuentro narrativo. Entre paréntesis, se alude al objeto o

situación hacia el cual se desarrolla el diálogo entre los participantes. Por ejemplo, (*Lámina 3: Dos mujeres abrazadas*), o se describe la narrativa gestual o no verbal que acompaña el diálogo, (**se cubre los ojos con sus manos**), sin cursiva, para diferenciar el tipo de narrativa. Se aclara, por último, que los pasajes narrativos citados en este capítulo corresponden a la selección de los más representativos, por temática, dentro de la pluralidad de narrativas emergentes durante los encuentros. Del mismo modo, para evitar citar extensos pasajes narrativos, se selecciona la idea narrativa central del pasaje.

Seguidamente, se mencionan las 9 grandes *categorías temáticas* emergentes en común en las dos instituciones educativas:

- Conceptos acerca de la homosexualidad.
- Rechazo o resistencia moral infantil hacia la homosexualidad.
- Heterosexualidad como modelo ideal.
- Matrimonio entre personas del mismo sexo: modelo no idealizado o modelo de felicidad.
- Adopción homoparental: desdibujamiento del modelo ideal y reconocimiento.
- Expresión pública de la atracción erótico afectiva homosexual: ocultamiento y visibilización.
- El contexto religioso: sintonías y distanciamientos.
- Crítica al contexto político y legal colombiano frente al tema y propuestas ético políticas sobre diversidad sexual.
- Los contextos familiar, escolar y mediático como referentes del tema.

Cada una de estas *categorías temáticas* emergentes, se alimenta de *subcategorías temáticas* y, algunas de estas subcategorías, se acompañan de *líneas temáticas*. Este ejercicio descriptivo e interpretativo de tematización, permite corroborar cómo la estrategia de la narrativa habilita la emergencia libre y espontánea de todas aquellas ideas, opiniones, creencias y sentimientos de los niños y niñas sobre la homosexualidad enmarcada en la compleja dimensión de la sexualidad humana, y en la continuidad históricamente

naturalizada entre sexo-género-deseo. Sus conversaciones asocian la homosexualidad como práctica sexual, erótica, afectiva, con las identidades de género, las manifestaciones públicas de afecto y cariño en sujetos gays y lesbianas, los proyectos compartidos en términos de cuidado, matrimonio, adopción entre personas del mismo sexo.

Es decir, las narrativas encontradas trascienden el eje temático inicial de conversación, surgido a la luz del contexto teórico: opiniones, creencias y sentimientos de los niños y niñas sobre la homosexualidad: atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo sexo. En otras palabras, permite validar la consideración de la narración como estrategia para la comprensión de los significados que los sujetos otorgan al mundo; en este caso, el tema de la homosexualidad y sus múltiples conexiones de sentido desde la mirada de niños y niñas.

3.2.1 Conceptos acerca de la homosexualidad

En esta categoría se incluyen pasajes narrativos que se presentan como intento de conceptualización de los niños y niñas sobre el tema de la homosexualidad.

Subcategorías temáticas comunes:

Los gays y las lesbianas son personas que se quieren y se gustan

Los dos grupos de participantes perciben la homosexualidad como un relacionamiento afectivo y erótico entre dos personas del mismo sexo; en sus palabras, enuncian los términos *lesbiana* y *gay* como una persona que se siente atraída por otra de su mismo sexo. Describen un abanico de actividades sociales que se comparten en pareja, en el marco de relaciones de noviazgo o matrimonial y que constituye un proyecto compartido que genera sentimientos de felicidad.

“E2 (Lámina 3: Dos mujeres abrazadas) (Yésica/9/EP): son lesbianas y de pronto fueron a pasear y se encontraron. I: ¿y qué es ser lesbianas, Yésica? (Yésica): que una mujer que quiere a otra mujer y que se besan, y que se quieren mucho y que sienten sentimientos (mueve muchos sus pies).

(Lina/10/EP): una mujer que no le gustan los hombres, pero si le gustan las mujeres”.

La narrativa visual también emerge como representación del contenido de esta subcategoría temática, como lo evidencian los siguientes dibujos y sus respectivas explicaciones:



“E5 (Lily/10/EP): dibujo de dos chicas, dos mujeres, las dibujé besándose como en un parque. Pues yo creo que esto representa la homosexualidad, pues porque son dos mujeres. I: ¿y ese corazoncito y ese sol, eso qué significa? (Lily): ese corazón es de amor, pues como ellas se están besando, el sol es porque obviamente está brillando y porque ellas están felices.”



“E5 (Sergio/9/CP): pues ahí hay dos personas del mismo sexo, que son hombres, entonces pues ambos se gustan y se quieren mucho, eso para mí significa. I: la homosexualidad, ¿y ese corazón que significa en la mitad? (Gustavo/9/CP): amor. (Sergio): que se quieren mucho”.

Los homosexuales tienen una apariencia particular

Esta subcategoría temática acompaña la definición que los dos grupos escolares realizan sobre la homosexualidad. Alude a las formas particulares de vestir, caminar o hablar, considerada por los niños niñas como suave, delicada o exagerada. Las distintas narrativas que alimentan esta idea, evidencian reacciones de asombro, gracia, chiste, asco e impotencia.

Esta subcategoría tomó mayor fuerza en los niños y niñas del colegio privado, a partir de diez extensos pasajes narrativos, que relatan distintas situaciones de observación de varones y mujeres homosexuales en lugares públicos, con particulares formas de apariencia y expresión corporal, entre las que se destacan: formas de caminar, de sentarse, del movimiento de las manos, de vestirse o de usar el pelo con una tendencia delicada y tonalidad de voz suave, cercano a la feminidad. De hecho, de manera espontánea emerge la imitación, a modo de juego de rol, para representar ante el grupo de participantes esta idea y marcar una diferenciación entre “machos” y mujeres:

“E2 (Lámina 2: Dos hombres sentados en la banca de un parque). (Mario/11/EP): como que se ven que... que son homosexuales...o sea, los hombres que no son así homosexuales, no se sientan así cruzados de las piernas así, ¿no?, supongo yo. (Carlos/11/EP): como los machos. I: ¿los machos cómo? (Carlos pone el talón encima de la rodilla contraria)”.

“E2 (Lámina 4: Un joven regalándole una flor a otro joven). (Angie/11/CP): es que hay veces que uno puede diferenciar a primera vista los homosexuales, porque es que ellos tienen como una peculiaridad, no sé si son...I: ¿cuál? (Julián/11/CP): caminan raro. (Angie/11/CP): no Julián, es que caminar, es que las pintas que ellos utilizan son muy llamativas, son como muy, ¡ay venga mírenme todos!”.

“E2 (Lámina 3: Dos mujeres abrazadas). (Luis/11/CP): un día vi una persona y me pareció muy asco, cuando voy a Bogotá...y pues ahí los vi y como que me da impotencia, como que la forma en la que caminan y en la que hablan, así como que ¡ay, pero o sea! (voz aguda y moviendo las manos delicadamente), es que todo me parece raro I: ¿y por qué harán así? (Luis): porque se sienten delicados, porque piensan que las mujeres son delicadas”.

En una pareja homosexual, alguno asume el sexo opuesto

Las anteriores narrativas guardan conexión con esta subcategoría temática que hace énfasis particular en los cruces entre identidad, rol y orientación sexo afectiva en las parejas del mismo sexo, que constituyen un posible intento de identificar rasgos del modelo heterosexual, en las relaciones homosexuales. Esta postura se evidencia con mayor fuerza narrativa en los escolares de la institución pública:

“E4 (Láminas 13 y 15: pareja de lesbianas y pareja heterosexual vestidas con traje matrimonial).(Yesica/9/EP): finge que es un hombre (se ríe). I: ¿por qué? (Jhon/9/EP): una mujer, cuando hay dos mujeres, una mujer tiene que ser, o sea ella quiere decidir ser un hombre y la otra mujer quiere ser una mujer”.

En el colegio privado, surge la afirmación de considerar al hombre gay como una mujer y, se menciona el término “*marimacha*” para referirse a aquella mujer que cumple su rol e identidad masculina, en el marco de una relación lesbiana:

“E2 (Karen/11/CP): Pues, es que los gais son otras mujeres, yo me refiero a que... le gustan los hombres, pero sigue siendo hombre, un hombre en su forma de él, no sé (risa suave) entonces pues, de que sea más cariñoso o algo así, no, no, sí, si creo...(Karen): en todas las relaciones está la mujer, y en las mujeres también, o sea, hay una mujer que es marimacha, siempre es así”.

Desde la narrativa visual, el dibujo y el argumento de uno de los niños de la escuela pública representan esta categoría temática, cuando dibuja a un hombre gay que engaña a su pareja, al ponerse falda y fingir ser mujer:



“E5 (Antonio/10/EP): un hombre y un hombre. I: ¿y que están haciendo? (Antonio): enamorándose; ella se puede convertir en mujer y se está mintiendo a ella misma a él mismo. I: ven, Antonio, una pregunta ¿él tiene falda? (Antonio): él se puso una falda, pero él se pasa de mujer”.

Explicaciones sobre las causas de la homosexualidad

En el marco de esta subcategoría, de manera espontánea surge una serie de explicaciones causales de la homosexualidad, que vienen a representar distintas líneas

temáticas. Las que se presentan a continuación se contextualizan en el colegio privado, en donde su obtuvo mayor fuerza narrativa:

- *Se produce en la sociedad y con las vivencias en la infancia*

“E2 (Karen/11/CP): Dice que puede haber que nazcan con eso, o sea que... con que les guste las otras personas, pero yo en si no creo que nazcan. (Angie/11/CP): yo tampoco creo que nazcan. I: ¿tú qué crees entonces? (Karen): que les empiezan a gustar desde que... empiezan a saber. (Angie): el sentimiento pues ya sería que le gusten las mujeres, eso empieza a la edad de los, de los trece si no estoy mal o doce creo, para adelante”.

La siguiente narrativa considera a las decepciones amorosas o a las exigencias autoritarias de los padres y madres de familia hacia sus hijos, para adecuarse al modelo heterosexual, como posibles causas:

“E4 (Luis/11/CP): esto como que, llegue la novia y le diga, hoy vamos a ir a cine, y lo deja plantado y el pobrecito, y entonces ¡entonces yo voy a dejar a la vieja! I: ¿te estás refiriendo a decepción quizá Luis?. (Luis): Entonces dirá, ¡pues me voy a volver gay! o también por ejemplo los papás: ¡oiga es que acaso, no tiene huevitas pa hacer eso!, entonces pues, todo el tiempo uno como que...puede que se vuelva también”.

Desde la apreciación de otra participante, una violación sexual por parte de una persona del mismo sexo, como experiencia en la infancia, podría constituirse igualmente en una de las causas de la homosexualidad:

“E4 (Karen/11/CP): También hay la situación de que, desde muy pequeño, lo haya violado la persona del mismo género, y le haya gustado o que lo hayan... psicoseado, de que los hombres y todo, o que lo hayan tocado, entonces también puede ser de esa forma”.

Otra de las líneas temáticas emergentes en el diálogo entre dos niñas, precisa:

- *No es una enfermedad, es encariñarse a las personas*

“(Karen/11/CP): o sea no es una enfermedad, yo digo que no, no... (Angie/11/CP): yo tampoco. (Karen): no puede ser una enfermedad que a uno le gusten las personas del mismo género...o sea las personas, es como encariñarse a las personas, no tanto que nazcamos con el gusto a las personas del mismo sexo”.

La única posible causa, con la cual coinciden los escolares de las dos instituciones educativas, corresponde a percibir la homosexualidad como un aprendizaje:

- *Si se comparte con personas del mismo sexo*

“(Karen/11/CP): Hoy en día, antes, antes, los colegios eran de solo niñas, yo digo que eso también, influye mucho en que, las niñas hoy en día sean lesbianas; yo creo que uno solamente va a seguir estando con las niñas”.

Sobre este asunto, dos participantes de la escuela pública acuñan el término “pegar” como representación de esta línea temática:

“(Sobre el tema de un hijo/hija adoptado por pareja homosexual) (Mario/11/EP): ahí pues el bebé salga con, con, bueno si es mujer, pues salga con las, las mismas vainas que tienen ellas de homosexualismo, y el hijo de ellos puede que también sea así y volverse homosexual. (Eliana/11/EP): (Se pone el dedo en la boca y piensa), o si, si se les podría pegar, bueno, eso, eso del homosexualismo viéndolos a ellos”.

Como línea temática diferenciadora, en el marco de esta subcategoría asociada a las posibles causas de la homosexualidad, se registra el siguiente pasaje narrativo en la escuela pública:

- *Hay gente que nace con ese pensamiento*

“E4 (Eliana/11/EP): pues hay gente que nace con ese pensamiento creo yo. (Mario/11/EP): sí, pero por dentro ya, osea que ya lo tiene por dentro”.

Es una opción y decisión

Contraria a la anterior perspectiva esencialista que otorga causas a la homosexualidad, se identifica esta subcategoría temática que rescata el carácter volitivo y libre de la atracción sexual y afectiva hacia personas del mismo sexo. Este tema emergió con mayor claridad y fuerza en los participantes del colegio, que en la escuela:

“(E4) (Miguel/11/CP): pues supongo que es normal ya que cada persona pues, decide tomar su decisión, y pues qué quiere hacer...Dios los crea hombre o mujer, pero no les da la mentalidad de que tenga que a un hombre gustarle una mujer, o a una mujer gustarle un hombre, o sea ellos pueden en el transcurso de la vida elegir”.

Subcategorías temáticas diferenciadoras

De los encuentros desarrollados en la escuela pública, se derivan diez pasajes narrativos que dan cuenta de una fuerte perspectiva moralista al concebir el tema de la homosexualidad: *Ser homosexual es una desviación y rareza: no es normal*

“E4 (Eduar/9/EP): Iban recto y se desviaron. I: ¿quiénes? (Eduar): ellos y después se volvieron, ellas se volvieron lesbianas y el gay. I: o sea que se desviaron ¿quieres decir del camino, como así? no entiendo. (Eduar): digamos, antes si eran normales y luego se volvieron gais”.

“(César/8/EP): mi prima es lesbiana y a ella le gustan las mujeres y hay veces que ella ve hombres y también le gustan los hombres, ósea ella es lesbiana y normal también, normal es que le gusten los hombres”.

Esta cuestión de lo raro y extraño también fue mencionada en aquellas situaciones que refieren la vivencia de la homosexualidad durante la niñez: *“(Mario/11/EP): es que, o sea, eso es malo, enamorarse un niño de otro niño. (Eduar/9/EP)”.*

3.2.2 Rechazo o resistencia moral infantil hacia la homosexualidad

En esta categoría temática se organizan subcategorías temáticas, comunes y diferentes, entre los grupos de niños y niñas participantes, con la particularidad de evidenciar un mayor énfasis narrativo en los actores sociales de la escuela pública, al manifestar con palabras, gestos y expresión corporal, una connotación negativa hacia el tema de la homosexualidad.

Subcategorías temáticas comunes

¿Podemos cambiar de tema?

Se ha denominado así a esta subcategoría para recoger el sentir de un niño y una niña del colegio, y de un niño de la escuela, durante el encuentro narrativo 2, es decir, al iniciar

formalmente el abordaje del tema desde las láminas utilizadas para promover el diálogo y, que se manifiesta con expresiones de rechazo o resistencia participativa:

“E2. I: *¿Qué opinan ustedes de que dos personas, dos mujeres o dos hombres... (Isa/9/CP): (interrumpe la pregunta) puedes cambiar de tema? ¿ahorita podemos hacer un juego para que...? (Oscar/10/CP): ya le preguntaron eso y dijo que sí y ahora estamos en este tema. (Isa): aaah, yo no sabía!*”.

“E2 (La lámina 7: *Dos mujeres dándose un beso en el parque*) (Sergio/9/CP): *Yo veo... que son lesbianas y se están besando, y este niño que va pasando por acá está muy asombrado por lo que está viendo, porque no está de acuerdo con eso. (I: Gustavo se acuesta, la mayor parte del tiempo, en el piso, desinteresado e Isa se aparta del grupo).*

“E2 (Lámina 7: *Dos mujeres dándose un beso en el parque*) (Eduar/9/EP): *no más profe, no yaaa. I: ¿ya, por qué? (Eduar): la otra lámina. I: ¿No te gusta esta lámina?*”.

Expresiones de desconcierto, rechazo, asombro, timidez, burla, asco, indiferencia hacia la homosexualidad

Expresiones como *maridas, marigais, areperas, areponas, guácala, asco, cochinas, aguevonadas, eso no me gusta, me da pena, y, quedé traumatizado o paralizado*, constituyen elementos comunes identificados en 37 pasajes narrativos emergentes en la escuela:

“E2 (Lámina 4: *Un joven regalándole una flor a otro joven*). (Eduar/9/EP): *un hombre le está dando una flor a un hombre (abre sus ojos). (Carol/8/EP): (se sorprende y pone sus manos en su boca). (César/8/EP): (se levanta de la silla, se tapa la boca con sus manos), ¡son gais!*”. (Carol/8/EP): *me da pena (sonríe con timidez, voltea su rostro)*”.

“E2 (Lámina 7: *Dos mujeres dándose un beso en el parque*). (Eliana/11/EP): *¡uy guácala! (se tapa la cara y la boca, se ríe). I: ¿qué está pasando en esa imagen? (Eliana): pues que al niño no le está gustando I: ¿y por qué? (Eliana: porque a mí me causa igual que a ese niño. (Mario/11/EP): yo les digo ¡cochinas! (se ríen todos, mientras él hace una demostración como si les pegara una bofetada)*”.

“E2 (Lámina 7: *Dos mujeres dándose un beso en el parque*) (Carlos/11/EP): *pero es que, es que, no sé si es una grosería, aguevonada que están haciendo, besándose ahí (se ríen)*”.

“E4 (Construcción de historieta): (Alicia/9/EP): (busca entre las láminas, se echa la bendición y piensa mientras ve la lámina de parejas homosexuales). (César/8/EP): éstos son gais, ésta no me gusta (arruga su cara, parece sorprendido, cruza sus brazos)”.

En el colegio se presenta una disminución considerable de esta perspectiva de rechazo y resistencia, identificada en 14 pasajes narrativos. Cabe aclarar que, en la mayoría de los casos, estas reacciones se presentan en dos de los niños participantes, en quienes se evidenció desde el inicio de los talleres, una postura de resistencia al tema; uno de ellos, asiste al culto de la religión cristiana:

“E2: (Lámina 7: Dos mujeres dándose un beso en el parque). (Luis/11/CP): ¡ay no! (coge la lámina)... ¡coño, ¿qué es eso?! (abre los ojos sorprendido). I: te escuchamos. (Luis): ¡besándose, por Dios!”.

“E3 I: El taller de hoy es el cineforo. (Oscar/10/CP): una pregunta ¿es como de homosexualidad? (Gustavo/9/CP): ¡no, no, no...qué feo! (expresión de pereza)”.

“(Luis/11/CP): Yo siempre he dicho a mí me gustan las mujeres, y pues nunca voy a poder, esto, aceptar como...pues, si los acepto...pero yo no soy ese tipo de personas, que ve una persona rara y le echan de una la madre. I: ¿tú qué harías? (Luis): como dicen por ahí, me importa un cero a la izquierda. (Miguel/11/CP): pues a mí en realidad ese tipo de personas me son indiferentes...cada uno tiene su forma de pensar y su forma de ver las cosas”.

Me daría vergüenza ser homosexual o que un familiar o amigo lo sea

Las expresiones de desconcierto, malestar, vergüenza, enojo, sorpresa y tristeza emergen con mayor fuerza cuando se recrean situaciones conversacionales, propuestas de manera espontánea por parte de los mismos escolares, en las que se posibilita procesos de identificación de los niños y niñas con su propia sexualidad o con la familiares y amigos:

“E4 (Angie/11/CP): Y pregunto algo ¿y si Luis le gusta un chico o se vuelve homosexual, y como usted es cristiano, usted que haría? (Luis/11/CP): ah, nooooo (abre mucho los ojos y arruga la frente). (Angie): a veces eso pasa. (Luis se levanta del piso con expresión de enojo y la mano empuñada y simula pegarle a Angie)”.

“(Angie/11/CP): yo no sé si soy lesbiana, yo no sé si soy transgénero, yo no sé si soy heterosexual, yo no sé si soy bisexual, y pues si algún día me

llegara a gustar una mujer, uno es como que, ¡oh por Dios, yo nunca pensé haber llegado a este mundo!”.

“I: ¿por qué ahorita que dije suponiendo que las dos niñas en el recreo se estaban dando un piquito, por qué te echaste la bendición? (Alicia/9/EP): porque para que yo cuando grande de pronto no tome esas decisiones, porque a mí me gustaría enamorarme de un hombre. (Yésica/9/EP): como para decir ¡Dios me libre de ser homosexual o lesbiana!”.

“(Yésica/9/EP): digamos caminar por el parque con una chica de la de la mano me daría pena, vergüenza (sonríe intimidada). I: ¿y tú que sentirías, Jhon? (Jhon/9/EP): lo suelto de la mano y si es en el estadio lo boto para la cancha, lo entierro ahí en una sequía”.

“E3 (Lina/10/EP): Pero, si el niño fuera mi hijo, pues a mí también se me partiría el corazón, porque uno criar el hijo pa’ que sea hombre, que si nació hombre tiene que ser hombre y si nació mujer tiene que ser mujer, me asombraría un poco”.

Subcategoría temática diferenciadora

Dentro de esta gran categoría temática se deriva la subcategoría ***Necesidad de corrección y cura***, planteada exclusivamente por los escolares de la institución educativa pública, en 11 pasajes narrativos, al precisar la posibilidad y necesidad de corrección y cura, a través de una intervención psicológica, psiquiátrica, salvación divina (en un sentido religioso) y de estrategias de castigo implementadas por padres y madres de familia y profesores:

“E3 I: ¿con lo que dices, entonces tú crees que los padres deberían corregirlo? (Eliana/11/EP): pues hay tres opciones, castigarlo, pegarle o dejarlo sin televisión o computador o internet (mueve sus piernas). (Mario/11/EP): o si no llevarlo al psiquiatra, si yo fuera su padre me lo llevaría para un psicólogo o algo así para que lo corrigiera”.

Como se anunció anteriormente, la salvación o cura otorgada por Dios podría darse si los homosexuales eligen una sexualidad heteronormativa o si a través de un accidente de tránsito, perdieran el conocimiento y olvidaran su homosexualidad:

“E4 (Antonio/10/EP): Dios los va a llevar pa’ el diablo. (Mario/11/EP): pero si ellos se curan y ya dejan de ser homosexuales I: ¿tu dijiste si se curan? (Mario): (Se ríe) no sé, se me vino a la cabeza y ya. I: ¿como si hubiera la posibilidad de curarlos para que ellos dejaran de ser

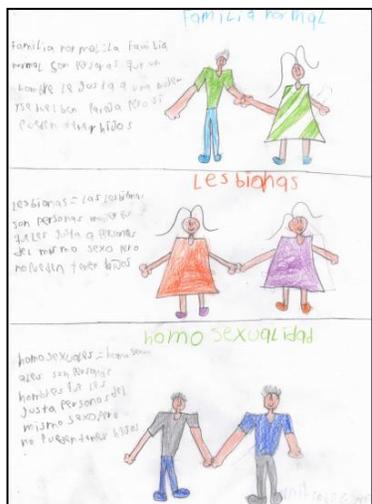
homosexuales? (Antonio): *hay el 2% porque si se curan, por lo que, ahora sí Dios lo va a querer a ellos dos, si se casan con dos mujeres y después si iría al cielo. (Mario): y dejara de ser gay, o la otra sería que ellos dos (pareja homosexual) tuvieran un accidente, y que los dos ya no se acordarían si eran gais”.*

El siguiente pasaje muestra las diversas formas en que la narrativa tuvo lugar en el marco de este estudio, cuando en tercer taller del cineforo, de manera espontánea un niño y una niña deciden dramatizar una escena en la que el papá castiga con correa a su hijo homosexual, y la mamá media para conciliar a través el diálogo:

“E3 (César/8/EP): espere, si fuera yo el papá, pues yo le pegaría, ahhh, cogería una correa (junta sus dos manos y hace como si le fuese a pegar con una correa) y le digo ¡siéntese! y lo mando a volar y que se pegue con una piedra (Corre). (Carol/8/EP/): es que yo me fuera con mi hijo para otro lugar, que tomen café, los dejo solos pa´ que hablen”.

3.2.3 Heterosexualidad como modelo afectivo y familiar ideal

Esta categoría nace de la agrupación de *dos subcategorías temáticas*, encontradas tanto en la escuela como el colegio, que bien podrían resumirse en el siguiente dibujo, representado por un niño de la institución pública y que establece los límites entre una condición de normalidad/anormalidad. Es decir, la posibilidad de reproducción, como propósito de la constitución y fundamento de una pareja, otorga a la heterosexualidad un lugar privilegiado e ideal; por tanto, todo aquello que se aparta o transgrede este modelo ideal, se considera como anormal.



“E5 (Jhon/9/EP): Yo dibujé cada sexo de los raros. I: ¿cuáles son esos? (Jhon): el homosexual...y ésta es la familia normal (Señala el dibujo de la pareja heterosexual), la que es hombre y mujer, ahí dice el ejemplo, la familia normal son personas que un hombre le gusta a una mujer y se vuelven pareja, pero si pueden tener hijos”.

El amor heterosexual como historia central de preferencia y normalidad

Esta subcategoría se fundamenta con 26 pasajes narrativos en la institución educativa pública y con 16 en el colegio privado. Alude a las historietas construidas durante el cuarto encuentro que, casi en su totalidad recrean situaciones del amor heterosexual percibido como ideal, que otorga felicidad. Del mismo modo, se aprecia una expectativa y deseo propio en los escolares de ambos géneros de vivenciar su sexualidad en el marco de una pareja y familia heterosexual:

“E4 (Historieta): (Karen/11/CP): aquí ya entraron a la ceremonia, y se dieron el beso de cuando se casan, aquí es como una fiesta de boda y fueron felices por siempre”.

“E4 I: ¿ustedes de aquí a unos diez años con cuál de estas parejas se identifican?, señalen. (Lily, Carol, Lina y Eduar señalan la lámina de pareja heterosexual). I: ¿por qué? (Eduar/9/EP): porque yo no me casaría con un hombre, prefiero ser como soy (Lily/10/EP): a mí no me gusta ser lesbiana ni cambiar de apariencia”.

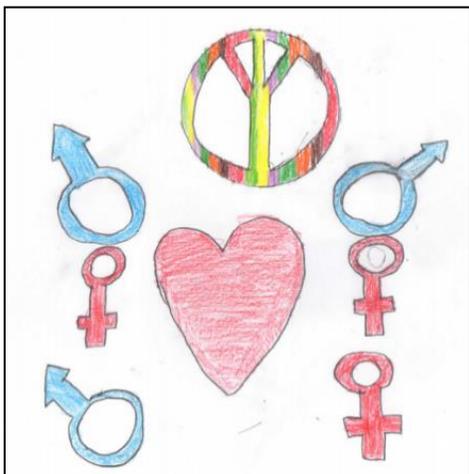
En el marco de la escuela pública, surgen ocho pasajes narrativos que enfatizan en los términos *correcto* y *normal*, para referirse a la pareja heterosexual y la expresión *macho pecho peludo* para diferenciar al “verdadero hombre heterosexual” del “marica”, que no lo es:

“E4 (César/8/EP): ésta es la correcta porque es un hombre y una mujer. I: ¿crees eso? (César): sí, porque un hombre es para una mujer y una mujer para un hombre”.

“E4 (Yésica/9/EP): normal es cuando un hombre le gusta una mujer; a una mujer que le guste una mujer o un hombre que le guste un hombre, eso no sería normal, entonces”.

“(Mario/11/EP): es que marica es un apodo que les dicen los hombres normales a los hombres que son homosexuales. I: ¿cuáles son los hombres normales? (Eliana/11/EP): pues los que les gusta las mujeres. (Mario): los que les gusta las mujeres, los machos, pechos, peludo (Todos se ríen). I: ¿cómo así, que es un macho, pecho, peludo? (Mario): un hombre, un hombre. I: ¿y si entonces vemos un hombre así, macho con el pecho peludo que le gusta otro hombre, entonces? (Carlos/11/EP): pues sería macha (se ríen)”.

En el colegio privado emerge solo una narrativa referida de manera explícita a la connotación de normalidad:



“E5 (Miguel/11/CP): Dibujé los símbolos de los géneros, aquí cuando gais, lesbianismo, y esto ya normal, entonces el amor entre ellos. I: y esto es normal ¿cómo así? (Miguel): normal, digamos hombre y mujer”.

La homosexualidad: excluida en las historias de amor

Como mirada contrapuesta, pero coherente con la anterior subcategoría, se hallaron 20 pasajes narrativos en la escuela y 13 en el colegio, que focalizan diversas historietas que se construyen con la supresión de todas aquellas láminas que contienen imágenes de parejas del mismo sexo:

“E4 I: todos no incluyeron las mismas fichas...parece que se hubieran puesto de acuerdo, ustedes se comunican telepáticamente, ¿cierto? (todos se ríen). ¿Porque según, entonces lo que me dijeron ahorita es que no les gusta porque habla de qué? (Eliana/11/EP): de homosexualidad”.





“E4 I: ¿Por qué de pronto no incluiste estas fichas? (Miguel/11/CP): no la incluí porque como ya estaba haciendo de un chico y una chica, entonces ya no podía ser esta y esas ya no sabía dónde utilizarlas (refiriéndose a láminas de parejas homosexuales)”.

Esa situación de supresión de la homosexualidad se presenta incluso cuando en el cineforo se les pide:

“E3 I: ¿Cómo te gustaría que finalizara el corto animado? (Lina/10/EP): que el otro no fuera gay, sino que el final de esta historia sería que el niño no le ponía cuidado, que no se querían y no fueran juntado el corazón, sino que se lo hubiera botado a la basura o lo fuera roto más...y no se ajuntarían, ni se amarían, que se odiaría al otro”.

O en el dibujo del quinto encuentro, cuando se les da la orientación de plasmar su representación de homosexualidad y, en respuesta, se reemplaza por una pareja heterosexual:



“(Carol/8/EP): yo dibujé una mujer y un hombre que se iban a casar...entonces la pareja más feliz del mundo, se fueron a casa felices, ósea me gusta la mujer y el hombre, la forma de ser de ellos, porque ellos pueden tener hijos. I: tú dibujaste esta pareja de hombre y mujer ¿por qué? ¿para ti la homosexualidad qué es? (Carol): no me gusta (se toca el cabello y parece intimidarse)”.

3.2.4 Matrimonio entre personas del mismo sexo: modelo no idealizado o modelo de felicidad

Esta categoría temática emerge levemente con la agrupación de escasos pasajes narrativos derivados de las dos instituciones escolares participantes. El nombre mismo asignado a esta categoría refleja dos perspectivas contrarias frente al mismo tema:

Matrimonio igualitario como modelo no idealizado ni deseado socialmente

Esta subcategoría de connotación excluyente del establecimiento de vínculos matrimoniales entre personas del mismo sexo, emerge con fuerza en el grupo de niños y niñas pertenecientes a la escuela y se acompaña de solo dos breves intervenciones en el colegio.

- *Porque no se embarazan, no se pueden casar*

Esta línea temática planteada constituye el principal y más fuerte argumento de los niños y niñas de la escuela, ajustado a un ideal moral religioso sobre la fundamentación reproductiva de la especie en el marco del matrimonio heterosexual:

“(Lina/10/EP): Yo vi que, que dos hombres se casaron. (Eliana/11/EP): ¿pero había padre? (Lina): sí, había un padre e iglesia. (Eliana): pero no quedarían embarazados”.

“E4 (Yésica/9/EP): Yo voy a hablar de otra cosa, pero me da pena. I. ¿qué te da pena? (Yésica): digamos, dos hombres se van a casar y no se van a casar con ella, entonces ellos se casan y dos años después ¿cómo pueden tener un bebé?”.

“E4 (Carol/8/EP): Pues, yo opino que pa casarse, pa tener hijos, pero las lesbianas no pueden tener hijos”.

- *Es desagradable e injusto que se casen*

“E4 (historieta con láminas) (Luz/8/CP): A ellos (pareja heterosexual) les pareció injusto que... y muy asqueroso que una mujer se casara con otra y

que un hombre se casara con otro, entonces pues ellos para olvidarse de eso el día siguiente, fueron a una cena, a cine y la rumba (risa)”.

“E4 (Lina/10/EP): no me gustó la forma como que una mujer le pidiera a otra mujer que se casaran, entonces preferí dejarla de un hombre a una mujer. (César/8/EP): sí, a mí tampoco me gustó... (Lina): se veía como que feo que un hombre le pidiera matrimonio a el otro hombre, no gusto ahí (expresa desagrado en su rostro), es pedacito, pero bueno”.

Incluso, este tipo de matrimonio generaría enojo y tristeza en los familiares de la pareja:

“(Yésica/9/EP): La mamá o el papá no están de acuerdo con la boda porque es que dos hombres que se casan y dos mujeres que se casan. I: ¿los papás sentirían algo? (Yésica): como tristeza o enojo, la decepción de los papás”.

El matrimonio igualitario como modelo de felicidad

Esta subcategoría de valoración del matrimonio entre personas del mismo sexo se soporta con siete pasajes narrativos emitidos por los participantes de la institución privada y de dos en la escuela. Se recrean historietas de felicidad que habilitan la posibilidad de celebración de matrimonios entre personas del mismo sexo:

“E4 (Mayra/9/CP): Pues si ellos tres (láminas de tres parejas en traje matrimonial) les dijeron a sus papás, pues yo creo que los tres estarían igual, el papá y la mamá de él, estarían felices, igual que éste, estarían felices, felices y felices (señala todas las parejas)”.

“E4 (Lina/10/EP): si ellos se aman, no se pueden separar...aunque yo no sé qué es lo que dice la iglesia, pero yo diría pues sí, si ellos se quieren casar, se casan...yo si los casaría porque tuvieran una familia y que sean felices, porque o sino ellos estarían tristes”.

3.2.5 Adopción homoparental: desdibujamiento del modelo ideal y reconocimiento

Esta categoría temática propuesta de modo espontáneo por los dos grupos de participantes, sugiere la adopción homoparental como una posibilidad de construir un proyecto de familia orientado hacia el cuidado de los hijos y como forma de consolidación de las parejas. Sin embargo, al igual que con la anterior categoría temática del matrimonio, las narrativas sobre la adopción entre personas del mismo sexo, se organizan en dos

subcategorías opuestas; una de rechazo, con mayor fuerza narrativa y, otra de reconocimiento o aval.

Adopción homoparental: un modelo familiar posible, pero contraproducente

Representa una robusta subcategoría alimentada por narrativas que se derivan de un discurso heterocentrado alrededor de las parejas y las familias. En términos generales, enfatiza en la imposibilidad biológica y natural de procrear, en la incompletud o defecto de las familias homoparentales al no contar con las figuras materna y paterna y, por tanto, la necesidad de que alguno de los miembros de la pareja asuma el rol faltante. También, describe los efectos nocivos para el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, adoptados por parejas del mismo sexo, como se registra seguidamente:

- *Biológicamente no pueden tener hijos: adopción o inseminación como opción*

En esta línea temática los niños y niñas detallan cómo se realiza el proceso de adopción a través de instituciones con el ICBF y la explicación anatómica y genética que impide la reproducción en una pareja del mismo sexo:

“E2: (Mayra/9/CP): si fueran dos hombres pues serían adoptar, porque yo creo que es imposible que un hombre se quede embarazado. (Angie/11/CP): porque no se puede formar esas cosas el XX y el XY, científicamente si usted tiene los mismos aparatos reproductivos, con de otra persona, o sea de un hombre, usted no puede tener un hijo”.

“I: ¿y adoptarlos que es, como así? (Carlos/11/EP): pues hicieron la relación y no les salió, y uno le dijo que sí podían adoptar al otro y entonces fueron al Bienestar Familiar, y allá hicieron papeles y escogieron a un niño o una niña”.

La inseminación artificial también fue mencionada ampliamente entre los escolares del colegio privado, como opción:

“E2 (Karen/11/CP): es de la única forma de que ellos puedan tener una familia, porque, o a las mujeres pues sería inseminarlas, pero ¿y los hombres? (Luis/11/CP): ¿inseminarlos? ¡qué miedo! (risas). (Julián/11/CP): ¿qué es inseminar? (Karen): digamos a una mujer le meten semen de otro hombre, para poder quedar embarazada”.

- *Familia heterosexual como modelo ideal y familia homoparental en falta o defectuosa*

Hace referencia a una sólida línea temática en la que los dos grupos de participantes postulan a la pareja heterosexual como el “equipo” ideal, indicado, sano y balanceado para adoptar, en comparación con una familia homoparental, que se concibe como en falta o defectuosa, al no contar de manera equilibrada con aquellos comportamientos culturales de género, asignados a mujeres y hombres:

“E6: (Gustavo/9/CP): si la mamá también es cuidadosa y el papá también, pueden hacer un buen equipo para ayudar a los bebés. (Luz/8/CP): porque las mamás son cuidadosas, el papá le enseñaría a montar bicicleta o a jugar bolos, y ella le enseñaría a pintarse las uñas. Los papás, pues son muy tiernos, pero si tuvieran dos papás, serían muy estrictos, y las mujeres como que serían muy...débiles, porque digamos ellas son muy cariñosas, en cambio, si hay los dos entonces se... balancea entonces, pues ahí se mantiene bien. (Sergio/9/CP): me parece que la pareja que yo escogí (heterosexual) es la más indicada. (Oscar/10/CP): que me dejen con una pareja normal”.

“(Luis/11/CP): pero no hay tanto amor, como el amor verdadero de una madre (pareja gay). (Miguel/11/CP): yo lo hubiera colocado en cualquiera (pareja), sinceramente, pero ahí pues podría tener una figura paterna y una materna (pareja heterosexual)”.

En los siguientes pasajes narrativos se acogen los términos *normal* y *sano* para hacer referencia a la adopción heterosexual, y la palabra *defectos* a la homoparentalidad:

“E6 (César/8/EP): él no viviría feliz con esa familia porque cuando sea grande ya como que va a saber que ellos dos son gais y si vive con esta familia (heterosexual) que es la mejor para mí, entonces el ya iría sabiendo que sí es pareja normal y que sí puede vivir con ellos, porque es familia sana y ellos no, y ya”.

“E6 (César/8/EP): yo creo que el comando del Bienestar Familiar no se lo daría a éstas (pareja homosexual) porque, no respetaría los defectos. I: ¿cuáles defectos? (César): que una mujer se case con otra o un hombre se case con otro hombre, eso es un defecto”.

- *Les niegan la adopción porque no cuidan, maltratan, violan y matan*

Esta línea temática reúne argumentos por los cuales los niños y niñas de la escuela consideran que se les niega la adopción a parejas del mismo sexo:

“E6 (Jhon/9/EP): yo no creo que se los de a ellos porque eso es malo, hombre y hombre, porque lo van a violar al niño, y mujer y mujer, tal vez, porque quería matarlo porque son brujas. I: ¿son brujas? (Jhon): son brujas convertidas en humanos. I: ¿has escuchado algo así en algún lado? (Jhon): pues no he escuchado, pero si estoy seguro, sí, no le estoy poniendo la vida en riesgo al bebé, porque quiero que tenga una vida sana y que viva con sus padres, hombre y mujer, para que no se sienta mal jamás en su vida”.

En el caso del colegio privado, solo una breve conversación entre un niño y niña estuvo relacionada con esta línea temática:

“(Isa/9/CP): yo sé a quién se les da la adopción, a las familias normales, porque los demás piensan que los van a tratar mal y todo eso, entonces, nunca se los dan a ellas, ni a ellos. (Gustavo/9/CP): porque piensan que homosexuales, no pueden lograr ser buenos padres con sus bebés”.

- *Los niños adoptados podrían sentirse mal, ser excluidos por la sociedad o seguir el modelo homosexual de sus padres*

En el marco de las ideas que aquí se desarrollan, los dos grupos de escolares coinciden en afirmar que la homosexualidad se podría aprender o “pegar” cuando los hijos e hijas siguen el modelo familiar y de pareja de sus padres adoptantes. Del mismo modo, los participantes de la escuela hacen mayor énfasis en las emociones de vergüenza y desilusión que sentiría un niño o niña adoptados por una pareja homosexual, mientras que los escolares del colegio privado focalizan en las situaciones de matoneo de las que podrían ser objeto estos hijos adoptados:

“(Julián/11/CP): Y pues yo no sé si lo educarían para...también, no sé, para que sea lo mismo que los papás. I: ¿cómo así? (Óscar/10/CP): o sea, que los niños que adoptaron se vuelvan gais cuando grandes. I: ¿será que eso puede pasar? (Óscar): no sé (entre risa muy suave). (Julián): sí, pues porque los niños toman el ejemplo de sus padres”.

“(Lina/10/EP): mientras va creciéndose (el bebé), va dando cuenta que ellos viven juntos. (Mario/11/EP): se le rompe el corazón. (Yesica/9/EP): sí, porque ellos pensarán que son hermanos, pero a veces se dan picos, se cogen de la mano... (Lina): se pondría avergonzado. (Jhon/9/EP): si yo fuera el hijo de alguna de esas parejas yo me sentiría raro por siempre”.

“(Miguel/11/CP): les va a afectar, que su hija valla a un colegio y que pues obviamente le pueden hacer mucho bullying o matoneo... (Karen/11/CP): va a haber mucho matoneo y personas que la van a excluir, que no la van a querer”.

Adopción homoparental: un llamado de justicia y de reconocimiento de sus derechos

Esta temática emerge como mirada contraria a la subcategoría anterior. Plantea la necesidad de avalar la adopción por parte de personas del mismo sexo como un acto de justicia, por la situación de inequidad y de falta de oportunidades que estas parejas tienen, respecto a las heterosexuales, a quienes la sociedad otorga preferencia exclusiva:

“E2 (Karen/11/CP): yo quiero tocar el tema de que los gais o lesbianas no pueden adoptar, a mí eso sí me parece injusto. Las otras personas, piensan que la infancia de esos niños no va a ser igual que con una mujer y un hombre...pero pues también es de la única forma de que ellos puedan tener una familia. (Angie/11/CP): una de las leyes es que tiene que ser figura paterna y materna, por esa misma razón, no dejan adoptar a la gente soltera, y tampoco a las lesbianas ni a los gais”.

“(Lina/10/EP): yo se la di a esa pareja, porque todos los hombres tienen menos oportunidades de tener hijos o hijas...por lo menos, que es que casi todos quieren ellos (pareja heterosexual). (Carol/8/EP): sí, porque merecen una oportunidad de tener un hijo y tratarlo bien”.

Además del uso de la palabra “justicia”, solo en caso de los participantes del colegio privado, se enfatiza, adicionalmente en: *“(Mayra/9/CP): y si ellos dos pueden criar bien a su hijo, ¿por qué estos dos no lo pueden? (Isa/9/CP): en verdad ellas dos si pueden”.*

3.2.6 Expresión pública de la atracción erótico afectiva homosexual: ocultamiento y visibilización

Esta gran categoría temática comparte con las anteriores una similitud y una diferencia. En común, sugiere dos perspectivas opuestas frente al tema; una de reconocimiento y valoración de la homosexualidad, desde la perspectiva de derechos humanos, y otra que tiende a invisibilizarla. Lo diferente es que la fuerza narrativa que configura esta categoría asigna mayor potencia e importancia a una mirada política de los niños y niñas

participantes, que se presenta como reclamo a la sociedad excluyente frente al tema y al necesario reconocimiento de los derechos humanos en condiciones de igualdad y en el marco de la diversidad sexual. Sin embargo, se precisa que esta postura de reconocimiento de la homosexualidad, emerge con mayor énfasis en los escolares del colegio privado, con 92 pasajes narrativos, en comparación con los 30 pasajes identificados en el grupo de niños y niñas de la escuela pública.

El reclamo a la sociedad excluyente y el necesario reconocimiento de derechos

- *Son libres de expresarse, decidir y a tener todos los derechos: todos somos iguales*

Con una intervención en la institución pública y 22 en el colegio privado, los participantes aluden al derecho a la libre expresión, la libertad de pensamiento y toma de decisiones en el ejercicio de la sexualidad, en condiciones de igualdad:

“E3 (Miguel/11/CP): Pues a mí me pareció que es muy bonito (videoclip) ya que cada uno puede ser como quiera, uno puede tomar sus decisiones y... si a uno le gusta una persona del mismo género, no tiene que contenerse”.



“E5 (Luis/11/CP): el círculo con dos crucecitas, y dos flechitas significa la igualdad. I: ¿la igualdad de qué? ¿qué significa eso? (Luis): la igualdad de que todos tenemos derecho a una libre expresión...la bandera LGBTI...que significa lesbianas, gais, y bisexuales todos iguales...todos para todos. I: ¿y eso que significa? (Luis): pues significa que todos, todos somos diferentes y nadie piensa igual que el otro”.

- *Reclamo a la sociedad excluyente y represiva de la diversidad*

En esta línea temática los dos grupos de participantes narran situaciones de agresión social dirigida hacia mujeres y varones homosexuales en distintos escenarios de la cotidianidad, identificadas en el contexto familiar, escolar, en la comunidad e información

que obtienen en los medios de comunicación. Estas narraciones se acompañan de manifestaciones de disgusto e inconformidad de los niños y niñas frente a la sociedad que maltrata, mata, odia, excluye, juzga y no acepta las diversas formas de amar y de desear en los seres humanos:

“(César/8/EP): si él es gay, digamos a él le pueden decir que él es gay y lo pueden matar. I: ¿quiénes? (César): los que no respeten las diferencias y las decisiones de otros. I: ¿y a ti que te parece eso? (César): yo opino que es malo, porque es la vida de ellos y eso sería malo matar a otros. I: ¿y de que más maneras les pueden hacer daño? (César): los pueden amenazar, ahogar en un rio, lo pueden tratar mal, no respetarían las diferencias de ellos”.

“(Karen/11/CP): pues que en realidad ese video muestra la realidad, porque si nos damos cuenta cuando ellos estaban ahí en el piso, todo el mundo los miraba raro, o sea la gente no acepta, o no es consciente de que cada uno tiene sus gustos diferentes y pues...uno tiene que contenerlo, porque o sino lo empiezan a juzgar...(Angie/11/CP): la gente no piensa en que pueden haber diferencias, que todos somos diversos y, en el mundo, que pueden haber diferentes puntos de vista de las personas, que les puede gustar otro género”.



“(Gustavo/9/CP): bueno, lo mío es que hay un señor tapado en la boca que dice que te amo, y el otro dice que no, porque no le gusta y ahí aparece acá que ¡sí! I: ¿él le está diciendo a él que no lo quiere? (Gustavo): para que no los molesten los que dicen que son feos los homosexuales y que son bobos”.



“(E5 (Óscar/10/CP): yo hice un corazón, y dentro de ellos, bueno, hay una línea; ser homosexual, es normal, entonces pues las dos líneas dentro del corazón significan que ellos dos se gustan, y pues el agua significa que toca dejarlo flotar...y, entre más los excluyan, el corazón se hunde. I: ¿y cómo los pueden excluir? (Óscar): diciendo ¡ay bobos! ¿por qué son gais y lesbianas? ¡qué asco!, cosas así, el corazón se cae, es como si ya no existieran gais, lesbianas y se acabaría”

En el marco de esta misma línea temática emerge la palabra homofobia, así como la idea de que los términos *homosexuales*, *gay*, *maricas* o *areperas* son empleados como insulto y ofensa:

“(Angie/11/CP): y yo quiero opinar algo sobre los homofóbicos y es que... I: ¿qué son los homofóbicos? (Angie): pueden llegar a matarlos, pues, homofóbico es como la persona que emmm... no se siente cómoda, como que no le gusta, le da rabia, le da fastidio, como, como ver... a los homosexuales entonces como que les trata de hacer daño para que se sientan mal, como que les da fastidio, y tal vez se sienten bien, al hacer, al hacer eso”.

“(Miguel/11/CP): también se usa el termino gay, homosexual, también se ha vuelto un insulto”.

“(Lily/10/EP): es mejor llamarlos homosexuales. I: ¿y por qué? (Lily): porque gais es como, emmm, la profesora de ética ha dicho que eso es como irrespeto, algo así, digamos como un insulto a la otra persona...y a mí no me gusta esa palabra, esa de que es arepera, que usted es marica (lo dice en voz baja e inclina un poco la cabeza)”.

Estas situaciones, desde la perspectiva de los escolares, infunden miedo, tristeza, temor al rechazo, e incluso, la posibilidad de suicidio en varones y mujeres homosexuales:

“(Jhon/9/EP): los muchachos de 17, 16, 15, de cualquier edad se suicidan, se cortan las venas, se tiran desde un edificio alto. I: ¿y puede ser por esa razón...? (Jhon): si de la tristeza, toman límpido. (Lily/10/EP): sí y los desprecian. (Lina/10/EP): se toman el veneno”.

- *Exigencia de respeto, aceptación, justicia y movilización social*

Desde el reconocimiento de la homosexualidad como una condición normal, los escolares de ambos grupos expresan la necesidad de promover el respeto y la aceptación de las diferencias y ven como potencia todas aquellas iniciativas sociales destinadas a la visualización de los derechos en el marco de la diversidad sexual:

“E2 (Mayra/9/CP): esas personas no son nadie para criticarlas, y si es lo que piensan, pues que intenten pensar un poquitico más sobre eso, para que aprendan que no solo un hombre y una mujer tienen que estar juntos... por lo que la gente las tiene que aceptar tal y como son”.

“E2 (Lámina 7: Dos mujeres dándose un beso en el parque). (Lina/10/EP): las otras personas, pues qué les importa si uno es así o no...ni una persona más debería insultar”.

“(Luz/8/CP): hay gente que hace campañas, que está en contra con la gente que piensa mal sobre eso. I: ¿en esas campañas que dicen? (Luz): ponen unos carteles y dicen ¡aceptación a la homosexualidad!... (Angie/11/CP): en realidad yo no veo pecado, me parece muy chévere, que se hagan esas marchas que se den cuenta que las personas, transgénero, o que les gusta los mismos sexos, no son malas para la humanidad”.

- *La diversidad como novedad y alternativa al modelo heterosexual*

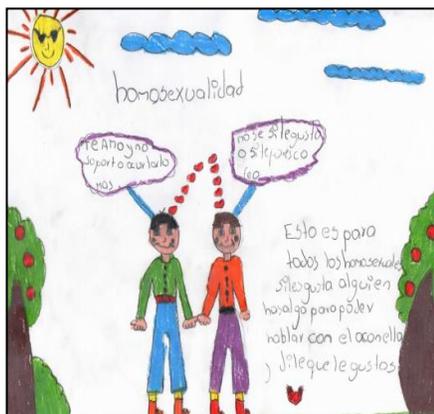
Alimentada con cinco pasajes narrativos, emergentes en los escolares del colegio privado, esta línea temática plantea lo novedoso que podría resultar la vivencia en libertad de las distintas formas en que el ser humano orienta su atracción afectiva y erótica, como alternativa al naturalizado modelo heterosexual. El siguiente dibujo de una niña y su respectiva explicación dan cuenta de ello:



“E5 (Mayra/9/CP): pues mi dibujo, representa de que hay dos chicas que se gustan, y dos chicos que también se gustan, y aquí hay una señora...I: ¿qué estará pensando esa señora? (Mayra): qué interesante que por fin haya algo nuevo, porque en su otro lugar donde ella vivía, pues siempre se veían una mujer y un hombre, pero, como ella cambió ya de vida, como que, ¡qué raro!, pero ¡que increíble!, I: ¿pero increíble, para mal o para bien? (Mayra): ¡para bien. I: ¿y tú estarías de acuerdo con esa señora? (Mayra): ajá, yo estaría de acuerdo con ella, porque lo mismo que dijo Óscar, siempre lo mismo es como ya aburridor, por ejemplo, uno juega un juego todos los días, hasta que se aburre de ese juego y quiere jugar otra cosa nueva, es algo así”.

- *Reacciones de ternura, admiración, inclusión o apoyo ante la homosexualidad*

Por último, en el marco de esta gran categoría temática, se incluyen todas aquellas narrativas que denotan admiración y apoyo hacia las expresiones afectivas y amorosas entre personas del mismo sexo:



“E5 (Lina/10/EP): ellos están en un atardecer bonito...él dice en la mente te amo y no soportaría ocultarlo más, pero él no sabe si él, y el piensa en la mente no sé si te gusta o si te parece feo, pero los dos están enamorados, y se quieren, y si hubiera más personas ahí pues ellos estarían muy mal, porque ellos son ellos y no son las demás personas, a mí no me importaría que dijeran lo que digan las demás personas, no me interesaría. I: ¿y que otro mensaje fue el que escribiste ahí?, léelo, por favor. (Lina): esto es para todos los homosexuales, si le gusta a alguien haz algo para poder hablar con él o con ella y dile que les gustan”.

“E3 (Angie/11/CP): ¿a mí que me generó el video? pues me generó ternura, porque, así sean del mismo género, eh, o sea, es muy tierno ver a dos personas juntos porque es como (expresa ternura en su rostro)”.

Necesidad de discreción u ocultamiento

Como se anunció al inicio de esta categoría temática, se presenta igualmente una débil vertiente, contraria a la perspectiva de reconocimiento de derechos, que insinúa la necesidad de ocultar todas aquellas expresiones erótico afectivas en el contexto público, que trasciendan patrones heteronormativos. Expresiones como: *“ser prudentes”*, *“no mostrarse”*, *“irse a lo más lejos”*, *“si no exageran”*, *“sin pasarse de la raya”*, o *“que no fastidien a otras personas”*, soportan esta subcategoría:

“I: Supongamos que han pasado 30 años y tú eres la presidenta de la república ¿tú qué decisión tomarías respecto a las parejas del mismo sexo? (Luz/9/CP): pues no lo prohibiría, si no que pues, dijera, cada uno puede expresar sus sentimientos, pero, pues sin pasarse de la raya, digamos uno puede ser gay, lesbiana, todo, pero sin pasarse de la raya, sin decir: ¡oye tú eres gay y punto, oye tú eres gay y punto! solo si uno lo quiere. (Sergio/9/CP): además, lo que dijo Luz, sin pasarse de la raya, o sea que no fastidien a otras personas”.

“E3 (videoclip) I: ¿Qué dirían los papás de esos dos niños si los vieran ahí? (Luis/11/CP): bueno...yo pienso, cogería a uno del brazo, el papá, la mamá, y se fueran muy bravos con ellos y le dijeran, ¿tú por qué estabas haciendo eso? sabiendo que tú eres hombre y debes de estar con una mujer; y el niño le explica que le gustan también los hombres ¡pero mamita a mí también me gustan los hombres! (con voz suave), entonces, ella dice: bueno, pero no lo hagas en público, porque en público muchos, por ejemplo, a mí no me gustó, a tu profesor tampoco, a los compañeros tampoco, antes se te estaban riendo y así te puede pasar lo mismo en el centro comercial, en el cine, en todo lugar donde vayas, todo el mundo se te va a burlar”.

Aunque en todas las categorías temáticas anteriormente descritas, es posible identificar en los pasajes narrativos las fuentes o actores sociales a los cuales acuden los niños y niñas para producir sus narrativas sobre el tema, a continuación, se realiza de manera más explícita esa conexión de sus pensamientos y sentimientos con los distintos contextos de socialización cercana:

3.2.7 Contexto religioso: sintonías y distanciamiento crítico

La fundamentación religiosa también formó parte del tejido narrativo durante los talleres. Como en las anteriores categorías, entran en tensión posiciones opuestas frente al tema, que visibilizan la dimensión política de los niños y niñas cuando defienden, refutan y ponen en cuestión ciertas ideas emitidas por los pares, desde discursos sociales. Es importante precisar que, las distintas perspectivas que asume cada participante frente al tema, se relacionan directamente con los fundamentos de la religión a la que pertenecen o con argumentos de cuestionamiento que han ido consolidando frente a ciertas creencias religiosas.

De este modo, es posible apreciar que aquella vertiente que demoniza la homosexualidad en su asociación con el pecado y la transgresión de leyes divinas, es defendida por aquellos escolares que abiertamente durante el trabajo de campo, han manifestado sintonías con el discurso religioso, católico o cristiano, y que se profesa con fuerza en la cotidianidad de su contexto familiar. Por su parte, aquellos escolares del colegio privado, que ponen ampliamente en cuestionamiento las creencias religiosas, evidencian una conexión con escenarios familiares y escolares que habilitan el diálogo y la construcción de miradas críticas frente a ciertos discursos sociales e históricos.

Perspectiva demonizadora de la homosexualidad

- *Dios nos creó para estar hombre y mujer y con el propósito de procrear*

Distintos pasajes de la Biblia son retomados por un grupo de participantes de la escuela y de un niño del colegio privado para fundamentar sus apreciaciones frente al tema:

“E2 (Lámina 4: Un joven regalándole una flor a otro joven). (Mario/11/EP): yo opinaría que Dios diría que eso es malo, porque para eso el creó al hombre y a la mujer, eso también es un pecado. Dios solo creó al hombre y a la mujer para que... ustedes ya saben. I: yo no sé. (Lily/10/EP): (se ríe), pues para que se multiplicaran, ahí como que en la Biblia dice eso, que unáis en chi y multiplicáis, algo así. Es tanto, que hasta Dios le pidió a Noé que hiciera la barca, la arca y que pusiera animales de género masculino y femenino”.

“E2 (Lámina 7: Dos mujeres dándose un beso en el parque y atrás un niño de 10 años observándolas): I si tu fueras este niño ¿qué estarías tu pensando y sintiendo? (Luis/11/CP): me escondería acá (señala arbustos de la lámina) y gatearía, no sería capaz de ver eso, porque mi relación, mi religión es, yo soy cristiano, entonces, yo digo que... Dios creó a cada persona con un propósito. I: ¿cuál propósito? (Angie/11/CP): Dios no, los espermatozoides (risas). (Luis): ¡No! (Angie): también Dios, también Dios, también Dios. (Luis): ¿ustedes conocen la palabra de Dios?, la palabra de Dios dice que Dios nos mandó, a su imagen y semejanza con un propósito, y para eso Dios creó a Adán y a Eva. Ellas no están compartiendo. I: ¿la pareja de la lámina?, ¿qué no están compartiendo? (Luis): porque Dios le quitó una costilla de Adán para ponérsela a Eva, y pues, ellas no están regalando la costilla”.

- *Serán castigados en el reino de los cielos: Dios los lleva pal diablo*

Del mismo modo, los niños y niñas recrean de manera espontánea situaciones de castigo divino a las que se someten parejas del mismo sexo, una vez fallecen:

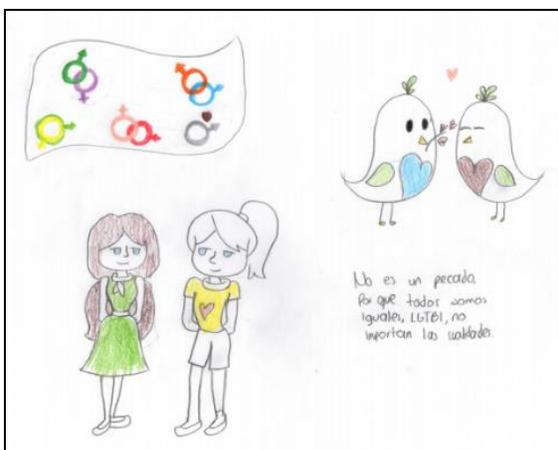
“(Luis/11/CP): No, mira, les hacen así, cogen los vigilantes y les dan una paliza (coge las láminas de parejas homosexuales, las voltea y simula dar palmadas). I: ¿los vigilantes del cielo, les dan una paliza a esas parejas? (Gustavo/9/CP): hace esto, como siii, siii (coge láminas de parejas homosexuales y las empieza a tirar al suelo como cartas de naipes)”

“(Mario/11/EP): La gente odia a los homosexuales. I: ¿y por qué los odiarán? (Eliana/11/EP): no, pues hay gente que no. (Mario): sí, hay gente que no, pero hay una gente que sí... I: ¿ustedes los odian? (Antonio/10/EP): sí. I: ¿y por qué? (Eliana): ¿qué tal que usted de aquí a mañana le gusten los hombres? (Antonio): jusissch! (se toca el cabello y mira para el techo). I: ¿por qué los odias? (Antonio): porque es malo pa Dios...Dios los va a llevar pa el diablo”

Cuestionamiento a la perspectiva injusta, represiva y excluyente de la religión sobre el tema

- *La diversidad sexual no es un pecado: todos somos iguales*

Esta línea temática surge a partir de los comentarios de dos niñas participantes, una de la escuela pública y otra del colegio privado que, desde un discurso de igualdad, controvierte los planteamientos de la religión respecto a la connotación de pecado que le asigna a todo aquello que no encaja en la matriz heterosexual:



“(Angie/11/CP): pero, la religión es una popó. (Luis/11/CP): ¡ay, suéltela, suéltela! (Angie): yo desde mi punto de vista, esa religión de ahora, es un asco, y me parece lo más ignorante y lo más despreciable que pueda haber, porque dicen que es que es un pecado ser diversos”

“(Yésica/9/EP): yo no estaba de acuerdo con que Dios esté bravo, por lo menos, si yo no amara al hombre y amara a la mujer, pues es mi sentimiento y si Dios no está de acuerdo, pues ahí verá”.

“(Angie/11/CP): si los padres de las iglesias, pueden casar a una mujer y a un hombre, yo creo que no hay problema de casar a una mujer y una mujer y un hombre y un hombre, son lo mismo, son personas, tienen un corazón, pulmones, un intestino, tienen piernas, tienen pies...no importa tanto que ¡ay que Dios nos hizo así, entonces tenemos que ser así! entonces no es tan así, sino que es más como uno desee”.

Las líneas temáticas siguientes, emergentes desde la mirada de dos de las niñas participantes del colegio, sugieren postulados falsos que se registran en la Biblia y que influyen en diversas formas de exclusión social de las personas con orientación homosexual:

- *La Biblia es una mentira, creo más en la evolución del mono*

“E2: (Luis/11/CP): ¿usted cree en Dios? (Angie/11/CP): ajá, pero, digamos que algunas cosas no las creo. Yo sí creo más en la evolución del mono, porque se tiene más probabilidad de serlo, y no creo tanto digamos en eso de Adán y Eva. En la clase de lenguaje, la profesora nos dijo...que... cuando uno escribía algo uno podía decir todas las mentiras que a uno se le diera la gana, entonces eso pasa con la Biblia, no la escribió Dios, y tampoco la escribió un señor muy cercano a Dios, entonces, la iglesia lo que hace es transmitir esa verdad o mentira al público; las mentiras, a veces están, dentro de la misma Biblia. (Luis): ¡No, eso es mentira eso no dice! (expresión de enojo)”.

“E7 (Miguel/11/CP): yo pienso lo mismo porque no tiene que ser así, ya que, ni la verdad ni el destino están escritos en un libro (Biblia). (Luis/11/CP): ¡Uy eso estuvo muy...!”

- *La religión influye en el problema de excluir, del suicidio, de asesinar y maltratar a los homosexuales*

“(Angie/11/CP): digamos, Hitler cogía los judíos y los mataba, porque o sea él quería que fueran de la misma religión, entonces pues, eso ha ocasionado guerras, ha ocasionado muchas cosas, digamos cosas en la parte de homosexualidad y esas cosas porque, cada uno tiene la manera de pensar, hay personas que son ateas, que no creen ni en los fantasmas...entonces son como muy ammmm, esa gente también digamos, hace tiempos la mataban, emmm los secuestraban y les hacían esas cosas y no me parece bien. (Karen/11/CP): si, si digamos la mamá muy creyente a

Dios, y piensa que sí es un pecado, puede llegar al punto de suicidarse, porque, si ni la familia lo entiende, te imaginas los amigos, entonces yo sí creo que eso influye mucho a que los niños se sientan mal”.

3.2.8 Crítica al contexto político y legal colombiano frente al tema y propuestas ético políticas sobre diversidad sexual

En esta categoría temática se desarrollan opiniones que los niños y niñas tienen frente a la posición que asume el contexto político y legal colombiano, frente al amplio tema de la diversidad sexual. En el caso del trabajo de campo adelantado con los escolares del colegio privado, emergió de manera espontánea esta mirada, a partir de 22 pasajes narrativos. Esta situación del surgimiento libre y propositivo de conversaciones sobre este contexto, no se presentó con los participantes de la escuela de pública, por lo que, hacia el final de las sesiones, la investigadora sugiere esta temática a partir de interrogantes, que habilitó solo dos comentarios puntuales de los niños y niñas de la escuela sobre el asunto.

La siguiente narrativa visual y las explicaciones que un niño y niña le asignan al dibujo, se proponen como representación de las dos subcategorías temáticas que, seguidamente, se describen.



“E5 (Karen/11/CP): puse unas palabras, que ellos, pues merecen respeto, amor y familia...pero tanto como el país o la familia, en sí, el gobierno, los que los rodean, no lo permiten, ya que no tienen respeto hacia ellos... (Luis/11/CP): y yo como que: ¡Déjenlos ser libres coño, porque en la constitución dice que cualquiera puede ser libre!”.

Visiones sobre el actual gobierno

Específicamente, respecto al gobierno de derecha de Iván Duque, vale la pena exponer estas interesantes conversaciones sobre el tema político entre pares, que señalan la desigualdad social, injusticia y la ignorancia del actual gobierno:

“(Sergio/9CP): no sé si la ley lo permita, pero yo creo... (Luz/8/CP): pues es que como ya... en la política en el... un supuesto Duque, él tiene un grupo que no le parece bien, que cuando alguien golpee a un gay se siente bien, o sea es bueno que el gay no... no les parece, qué asco, por eso, pues eso lo dice mi abuela, I: ¿o sea que Duque, no está de acuerdo con las personas gay? (Luz): tiene un grupo que piensa que golpeando a un gay pues es chévere, como que les da asco, ¡petrista, petrista! I: petrista (risa) y ¿a ti qué te parece esa idea de Duque y sus amigos? (Luz): yo pienso que ese Duque... es popó. (Sergio): ¡uichh, qué fuerte! (Luz): porque él es un títere en primer lugar, segundo pues, no le parece que otros estén ahí, expresando sus sentimientos... Es que a mí no me parece, y a Sergio creo que tampoco, porque, pues uno tiene libre de hacer lo que uno quiera”.

“(Angie/11/CP): o sea eso no es justo, para nada justo, o sea eso es desigualdad como lo dijo mi mamá (mueve las manos simulando una balanza). I: ya que tomaron el tema de la política, yo les voy preguntar ¿cuál era la opinión los tres candidatos presidenciales que ustedes nombraron, sobre las personas homosexuales? (Gustavo/9/CP): Duque es popó, es mejor Petro. (Luis/11/CP): que no, no pueden casarse. (Angie): ¿enserio? ¡cómo va a hacer eso! (Luis): y Fajardo sí lo apoyaba porque cualquiera puede ser libre”.

Yo los apoyaría: alternativas de abordaje del tema

Estos diálogos críticos se acompañan de las acciones político legales que emprenderían los escolares, desde su mirada de niños y niñas, o en su lugar de adultos como presidentes de la república, abogados o sacerdotes, para enfrentar el panorama de desigualdad, injusticia e ignorancia frente al tema de la diversidad sexual. Dentro de estas propuestas, se incluyen: retar al actual gobierno represivo para promover el cambio de leyes, permitir que personas jóvenes puedan tomar las decisiones políticas y legales sobre el tema para cambiar el mundo, crear un centro de adopciones para personas del mismo sexo y educar en diversidad sexual, por encima de la enseñanza de las ciencias exactas:

“(Mayra/9/CP): Sobre la adopción yo le aconsejaría a Duque de que, si está prohibida en este país pues yo le diría que por favor intente convencer a Uribe o deje de seguirlo para que puedan las personas que son homosexuales, puedan adoptar a un bebé o a una bebé (Luz/8/CP): o pues... que cambie la ley y hagan otra de que uno tiene que ser, todo lo que uno pueda. Por ejemplo, las lesbianas que quieren tener un bebé, pero no se puede porque Uribe está mandando a Duque, pues eso no se puede, Duque,

o lo deja de seguir, o dice: ¡yo ya no te voy a hacer caso, pues porque ésta es mi vida!”.

“(Julián/11/CP): que dejen a las parejas adoptar a niños, y así las parejas gays o lesbianas, y también...contrataría a los que dan a los niños, contrataría más que todo a personas jóvenes. I: ¿por qué no a personas adultas? (Julián): porque ellos ya, pues ya han vivido mucho tiempo, y las personas jóvenes de pronto puedan cambiar el mundo”.

“(Miguel/11/CP): pues yo daría dos opciones: uno, que...las parejas del mismo sexo pudieran adoptar a un bebé, o un niño, pues depende, y dos, que haya un centro de adopciones para homosexuales”.

“(Angie/11/CP): Sobre el tema de adopción, ¿puedo decir dos cosas?, bueno, la primera es que dejara a todos, pudieran ser diversos y tener sus hijos, eh, porque ese tipo de personas es muy chévere que los adopten, porque ahí es donde está la cultura, ahí es donde está la cultura, entonces, ahí es donde dicen los niños son el futuro, y si los niños son el futuro, no les deberían venir a enseñar matemáticas, la raíz cuadrada de ocho, cuatro, un ejemplo, no...entonces, eso no es el futuro... el futuro es que ellos sepan de diversidad, que sepan qué es lo mejor...no necesariamente tiene que ser que la matemática, es la ciencia, que la biología, que no sé qué, no necesariamente tiene que ser eso, y también otra cosa que le diría a Duque, es que, le preguntaría ¿puedes dejar a Petro presidente? gracias”.

3.2.9 Los contextos familiar, escolar y mediático como referentes del tema

En esta categoría se da continuidad a la descripción de aquellos actores sociales y contextos sociales o fuentes de información, que alimentan las narrativas que niños y niñas construyen sobre el tema.

Contexto familiar: entre el diálogo abierto y el silencio

El título de esta subcategoría temática en torno al contexto familiar se fundamenta en dos grandes agrupaciones de narrativas. La primera de ellas, sobre la vivencia del diálogo abierto, crítico y sincero entre de los niños y niñas del colegio privado, con su padres y madres de familia, sobre el tema de la homosexualidad.

“E3 (Sergio/9/CP) (sobre el video): mis papás opinarían lo mismo que yo, porque justamente ellos me han enseñado las cosas que estoy diciendo acá. (Mayra/9/CP): opinarían... ¡normal! que eso está bien y no está mal”.

“(Angie/11/CP): de hecho, mi mamá me habla mucho de esas cosas, me habla mucho de todos los temas de la sexualidad...me empezó a hablar entre el hombre y la mujer, cuando uno era heterosexual...después me empezó a explicar sobre más géneros, que la homosexualidad, entonces yo me quedé como que (cara de asombro)... luego me empezó a explicar más, más, más y más del tema y pues me fui enterando mejor”.

Se registra el comentario de una niña que enfatiza en el carácter de injusticia cuando se niega esta posibilidad de diálogo en el entorno familiar:

“(Angie/11/CP): que lo de los padres que a veces no hablan de eso de la sexualidad y de, no tocan ese tema de la homosexualidad, eh, si es verdad, y a mí me parece muy injusto que hagan eso porque, eh, si nosotros queremos un futuro como personas que sepamos decir las cosas, sepamos hacer las cosas, yo creo que es mejor hablar en vez de quedarse callados”.

En la escuela pública, surge este único comentario que, implícitamente, indica un posible diálogo sobre la temática:

“(Lily/10/CP): no se podía tener bebés, pero que los gais podían adoptar. I: ¿de dónde has escuchado eso? (Lily): pues de mi mamá, pues me ha dicho que sí tiene sexo, pues obviamente no pueden tener bebés, porque digamos en el caso de la mujer ellas no tienen espermatozoides”.

La segunda agrupación de pasajes narrativos da cuenta de un escenario familiar que le apuesta al silenciamiento y a la construcción de una mirada represiva y de exclusión frente al tema. Esta última tendencia, aunque emerge en los dos grupos de participantes, se deriva con un mayor énfasis narrativo en los escolares de la escuela pública, frente a casos muy puntuales mencionados con el grupo del colegio privado.

“(César/8/EP): yo cuando fui a comer con mi mamá y mi papá yo le dije: mami, mire a esos dos señores gais, había un señor de quince años y otro como de dieciséis y se estaban revolcando en una manta en un picnic...me dieron escalofríos, yo quedé (imita escalofrío). I: ¿y tú con quien ibas? (César): con mi mamá y mi papá. I: ¿y ellos qué dijeron? (César): yo estaba así parado y mi papá estaba detrás mío, mi papá me voltea y me lleva todo el camino alzado I: ¿o sea, lo hizo para que tú no siguieras viendo? (Jhon/9/EP): eso feo. (César): porque mi papá nunca me ha dejado ver ninguna cosa”

“(Karen/11/CP): mi mamá y mi papá siempre me hablan mucho, bastante, de que tenga mucho cuidado y todo, cuidado en la forma en que, si hay

niñas lesbianas que se aprovechan de las demás. Porque ellos me imagino que no quieren que pues, yo sea lesbiana, me quiera casar con una mujer, entonces pues esa es la forma que me quieren, porque me quieren proteger”.

“(Angie/11/CP): hay muchas veces que digamos, tocando el tema de la homosexualidad dicen “ay no porque qué tal que después mi hijo se vuelva homosexual, o se vuelva bisexual, o algo, pansexual, o cualquier otra cosa de esas” y dicen “No, no, no, mejor no hables de eso para que no sepa que es eso”.

La idea de percibir la homosexualidad como pecado, como producto de un aprendizaje construido en el núcleo familiar, e incluso, la sugerencia de experimentar profunda tristeza o posibilidad de suicidio, ante la eventual situación de enterarse de que un familiar es homosexual, también se incluyen en esta subcategoría:

“(Antonio/10/EP): Esas son dos mujeres besándose y el niño está pensando que eso es pecado. I: ¿y por qué será pecado. (Antonio): eh, el sexo diferente. I: ¿y a ti quién te dijo eso? (Lina/10/EP): la mamá. I: ¿tus papás que opinarían, por ejemplo? (Antonio): que es pecado”.

“E3 (Lina/10/EP): si alguna persona los ve que son novios, puede reaccionar normal, o por lo menos los familiares, por lo menos sería una triste, triste cosa que, o sea usted tener un hijo, que el hijo pues que usted no quisiera que se enamorara de otro niño...es que los papás no los dejan y ellos se sienten muy tristes, se, se, se, suice... (Jhon/9/EP): se suicidan. (Lina): ¡eso!”.

- *Un familiar es homosexual*

En el caso de la escuela, cinco de los participantes afirman tener familiares con orientación homosexual, desde lo cual se fundamenta, igualmente, el escenario familiar como fuente de información para la construcción de narrativas sobre el tema:

“(Alicia/9/EP): yo también tengo un hermano gay, pero yo lo respeto mucho porque es la decisión de él y yo no le puedo impedir que no sea gay, y entonces yo lo quiero mucho sea gay, porque es mi hermano y nunca le voy a decir, a despreciar, porque él aun así, es mi hermano, si no me gusta que sea así pues, no me gusta, pero si yo lo respeto, aun así, porque es mi hermano, sea como sea lo quiero”.

“(Jhon/9/EP): yo vi una foto donde mi tía se estaba besando con una novia de ella; ellas eran lesbianas, y yo quedé asombrado”.

“(César/8/EP): pues yo pienso que mi prima también, ella es lesbiana y a ella le gustan las mujeres. I: ¿y tú por qué sabes que es lesbiana? (César): porque ella dice que le gustan las mujeres”.

Medios de comunicación como fuente de información: contenidos de consumo diferenciados entre los dos grupos participantes

Los escolares de la institución educativa pública acuden mayormente a su contexto familiar como referente para conversar sobre el tema, mientras que los participantes del colegio privado, retoman, casi en igual proporción, al contexto familiar y a los medios masivos de comunicación, como fuentes de información. Quizá las condiciones socioeconómicas faciliten un acceso mayor a las nuevas herramientas tecnológicas, en el caso de este último grupo de escolares.

Otro elemento que puede arrojar puntos interesantes de comprensión del contexto mediático en la construcción de narrativas sobre el tema, se asocia con el tipo de contenido que consumen los niños y niñas, a través de fuentes como el internet, las redes sociales, programas televisivos, noticias, novelas, entre otros.

Por ejemplo, en el caso de los participantes de la escuela, se hace mayor referencia a telenovelas o programas que representan casos de la vida cotidiana, y que, en términos generales, proyectan una perspectiva de exclusión al tema de la homosexualidad, o es interpretada de manera negativa, como se puede apreciar en los siguientes pasajes narrativos:

“(Yésica/9/EP): En la Rosa de Guadalupe yo me vi que, un niño le gustó en la escuela otro niño, entonces el nuevo entró a un baño, y el también y entonces le gustó, le dijo que le gustaba y cuando llegó a la casa el papá lo regañó”.

“(Alicia/9/EP): y bueno estaría con ellos (pareja homosexual), pues sería lo mismo, pero, la pueden violar a la bebé. I: ¿y por qué crees tú eso? (Alicia): pues porque es una bebé indefensa, pues también hay casos así. I: ¿en dónde escuchaste esos casos? (Alicia): en Caso cerrado”.

“(Lily/10/EP): he visto, conozco tres youtubers mujeres, que le gustan las mujeres, son homosexuales. I: ¿y qué piensas de ese video? (Lily): pues al principio un poquito de asco, pero después como que me fui acostumbrando y normal (demuestra ansiedad)”.

“(Lina/10/CP): se sentiría mal, se puede ir a la casa, pero que más pensaría en quitarse la vida. I: ¿y por qué crees eso, has escuchado de casos? (Lina): si, también por televisión, pero yo no creo tanto en la televisión porque pura mentira, se quitan la vida, sino se quitan la vida, se van de la casa, se van de la casa y se mueren”.

“(Alicia/9/EP): yo sé de una novela que se llamaba ‘Al diablo con los guapos’; por ejemplo, también había ahí un gay y otro gay que se enamoraron”.

Por otro lado, los escolares del colegio privado describen fuentes de información mediática distintas, a las enunciadas por el anterior grupo de participantes, que recrean situaciones de expresión libre de la diversidad sexual en un marco de respeto y tolerancia. Del mismo modo, sus comentarios frente a estos contenidos, coinciden con la perspectiva de derechos sobre el tema, tal como se ha descrito en otras categorías temáticas señaladas en este capítulo:

“E2: (Mayra/9/CP): oye, yo conozco dos youtubers que...son lesbianas ambas, Calle y Poche, me he visto unos dos videos y es que ellas eran mejores amigas y de eso pasaron a novias, porque se querían mucho y ellas... ehh... no les daba pena hacer videos, y si se dan un beso, no les da pena, por lo que la gente las tiene que aceptar tal y como son”.

“(Karen/11/CP): y yo digo que más a los youtubers, porque son personas, digo que muy valientes, no cualquier persona lleva todas las redes, a que todo el mundo vea que son, gais o lesbianas”.

“(Angie/11/CP): hay un video en YouTube, que era de un tipo, que iba a ser presidente de Estados Unidos, creo que en el 2014, 2015, no sé, y ese tipo literalmente en inglés decía que en el país no podían haber gais, y que iba a sacar todos los gais del país, y es uno de los videos con más dislikes del mundo...y lo peor de todo, es que tiene likes, como treientos likes”.

El contexto escolar: educación abierta y silenciamiento

En las categorías temáticas desarrolladas previamente en este capítulo, se aprecia cómo los niños y niñas retoman experiencias y situaciones vividas en su contexto escolar, como

referente importante para explicar el tema. En esta subcategoría temática, se describen aquellos pasajes narrativos que guardan conexión directa con la forma en que cada institución educativa, orienta el tema de la educación para la sexualidad.

En el capítulo dos de este documento de tesis doctoral, cuando se hace alusión a la aproximación a los escenarios institucionales, se describe el vacío formativo formal sobre el tema de la sexualidad, identificado en la escuela pública y la connotación de resistencia y cautela del psicólogo de la institución, de cara a la posibilidad de diálogo abierto con los escolares sobre el tema específico de la homosexualidad. Del mismo modo, se precisó un panorama distinto en el colegio privado, dado el lugar central que le otorgan las directivas y el equipo de profesores, a los procesos formativos sobre la sexualidad como dimensión humana, con especial énfasis en el reconocimiento de derechos en el marco de la diversidad sexual.

Esta lectura inicial sobre el tema, desde los primeros inicios de aproximación a los escenarios institucionales participantes, se corresponde con el contenido de las narrativas sobre la homosexualidad, encontrada en los dos grupos participantes. De esta manera, en la escuela se recopilan las siguientes narrativas, que evidencian un nulo o limitado abordaje del tema asociado al componente específico de la reproducción:

“I: Bueno yo quiero hacer una pregunta, ¿ustedes aquí en la escuela les hablan de sexualidad, homosexualidad? (Yésica/9/EP): la profesora Delfina (nombre cambiado), pero no tanto, pero sólo como unas cosas. I: ¿qué cosas? (Yésica): de ahí del tablero pegan unas carteleras, ahí mostraban a un hombre y a una mujer con sus partes. (Alicia/9/EP): las partes íntimas. (Yésica): sólo las partes íntimas, no nos hablan de que hay que cuidarse. I: es decir ¿en general no les hablan? (Yésica): no. (Alicia): yo iba a decir que...en tercero también nos están enseñando sobre la etapa de los bebés, que como va, entonces que se forma una bolita... (Antonio/10/EP): pero a mí no explican”.

Frente a esta situación se genera la siguiente reflexión de una de las niñas de la escuela pública, acerca de la necesidad del abordaje educativo sobre el tema:

“(Yésica/9/EP): la madrina de mi hermanito es profesora y yo le pregunté que por qué a los niños cuando son pequeños, así como en grado tercero o cuarto no les hablan de sexualidad, y dicen que son muy pequeños, que ya a

partir de una edad un poquito máxima le empiezan a enseñar, pero yo no creo que deba ser así, porque uno puede ser pequeñito y puede tener relaciones así chiquitico, uno puede tener relaciones así, por lo menos”.

Si nos ubicamos en el colegio privado, estos son los comentarios que emergieron durante los encuentros narrativos:

“E3 (corto animado): I: Vamos a ver de qué trata, listo, es animado y es para niños y niñas... (Gustavo/9/CP): y también porque nos ponen, cuando estamos en psicología, a veces ¿cierto? (Óscar/10/CP): sí, y como el tema que vimos, el anterior lunes fue de eso, vimos ese video. (Gustavo): es homo-sexu... I: ¿cómo así? ¿ustedes están viendo en clases ese tema? (Sergio/9/CP): pues no en clase, a veces una psicóloga, una psicóloga de acá. (Mayra/9/CP): ahhh, sí. (Sergio): pasa al salón y nos saca y nos habla sobre la sexualidad. ¿qué explicación da sobre eso? (Óscar): da, qué significa bisexual. (Gustavo): sobre el aparato. (Sergio): o nos hace preguntas. (Óscar): de qué significa gay. (Mayra): a nosotros nos habló sobre la pubertad. (Óscar): sí, a mí también, que le empieza a salir pelo en las partes...íntimas o en las axilas. I: ¿sobre la homosexualidad y bisexualidad que les explica? (Mayra): a nosotros no nos han dicho nada de eso. (Óscar): a nosotros sí”.

“E7 (Óscar/10/CP): y también cuando estaba en cuarto, la profesora nos hablaba de eso y nos mostraba videos y eso”.

Solo uno de los niños de este colegio, quien abiertamente ha expresado narrativas de exclusión de la homosexualidad plantea, en sintonía con este discurso, una mirada negativa sobre la educación sexual:

“(Sergio/9/CP): a veces una psicóloga, pasa al salón y nos saca y nos habla sobre la sexualidad. (Gustavo/9/CP): ¡es asqueroso! (Óscar/10/CP): nooo I: ¿eso es asqueroso? ¿por qué crees eso? (Gustavo): porque uno ve cosas feas, que dañan la infancia (Saca la lengua con expresión de asco)”.

CAPÍTULO CUATRO: DISCURSOS SOCIALES EN LAS NARRATIVAS SOBRE EL TEMA DE LA HOMOSEXUALIDAD

En el anterior capítulo se describió el conjunto de narrativas emergentes de un grupo de niños y niñas escolarizados de la ciudad de Ibagué, acerca de la homosexualidad. Si bien, el término “homosexualidad” surge como invento en el campo de la sexología y psiquiatría entre los siglos XIX y XX, asociado a una connotación de patología o perversión y, por tanto, ha llevado a varios autores a abstenerse al uso de este término por la vertiente histórica esencialista y moralista en que se le ha enmarcado, resulta claro reiterar en este apartado, el distanciamiento de este trabajo doctoral frente a esta mirada.

Por el contrario, como se detalla en el referente conceptual, se concibe la homosexualidad desde una perspectiva culturalista o construccionista social, que reconoce su carácter histórico, diverso, dinámico, epocal y contextual, así como del abanico de posibilidades de vivir y asumir las homosexualidades. De esta manera, y desde el planteamiento de Gallego (2007), habilitar su comprensión desde los procesos socioculturales que regulan los afectos, el deseo, la intimidad y el cuidado entre personas del mismo sexo/género, impide reducir, bajo la figura de la *homosexualidad* o de las categorías contemporáneas *gay-lésbico*, toda la amplitud de experiencias, complejidades y pluridiversidades que le conciernen.

Es en este sentido que la construcción de narrativas colectivas sobre el tema de la homosexualidad, en relación estrecha con los distintos contextos de socialización de los niños y niñas, adquiere en esta investigación un interés fundamental para la comprensión de los significados culturales, las prácticas, las normas, representaciones y valores que construyen sobre este tema, en el contexto actual. Específicamente, recordemos que los tres objetivos específicos trazados buscan develar los discursos sociales, fuentes de información o actores sociales que influyen en la construcción de narrativas acerca de la homosexualidad, en el grupo de participantes.

Adicionalmente a esta aclaración, la adopción de la narrativa misma como perspectiva epistemológica, ontológica y metodológica, así como de la fundamentación de la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006), facilita aquí aproximarnos a las formas en que los niños y niñas comprenden el tema de la homosexualidad; no solo desde sus propios contextos de socialización cercana, experiencias particulares, creencias y discursos, sino también, desde los nuevos sentidos, opiniones, ideas y sentires que se desencadenan mientras se narra en el proceso colaborativo de construcción de conocimiento, entre sujeto conocido y sujeto cognoscente. Es decir, desde el despliegue mismo de aprendizajes compartidos que se generó en cada uno de los encuentros narrativos desarrollados.

Esta idea, previamente abordada, nos remite igualmente al carácter político de la narrativa (Ripamonti, 2017), en el sentido de reconocer los datos o las narrativas emergentes en cada uno de los encuentros, no como perspectivas fijas, estáticas, individuales o preestablecidas en cada niño o niña, antes de la vivencia de participación en el trabajo de campo (sin desconocer el aporte de sus creencias, experiencias con el tema, modos de subjetivación y comprensión del mundo), sino como un entretejido de negociaciones, confrontaciones, encuentros y desencuentros o tensiones que se desencadenan en cada conversación. De esta manera, las narrativas se derivan de una amalgama de subjetividades e intersubjetividades puestas en juego en el relacionamiento con los otros.

Lo anterior implica comprender que las narrativas no pueden considerarse como producciones individuales y solitarias, dado que resulta de una construcción social y del juego complejo de diálogos entre las interpretaciones propias y las interpretaciones sociales de otras personas (García, s.f). En palabras de (Carvajal, 2004), las narrativas personales están articuladas a las narrativas sociales ya establecidas y no pueden comprenderse por fuera de ellas.

Desde las anteriores precisiones, y con el interés de abordar el objetivo específico número dos de este estudio, a continuación describen e interpretan los discursos sociales

que se develan en las narrativas de los niños y niñas, emergentes sobre el tema, en cada uno de los encuentros. Como se aclara en el contexto teórico de la narrativa este estudio, desde autores como Bertaux (1999), Bamberg et al., (como se citó en Andrews et al., 2008), Creswell (2007), De Fina y Georgakopoulou (2008) y Tamboukou (Andrews et al., 2008; Pires et al., 2012), *discursos sociales* se entienden como aquellos elementos, creencias e ideas de orden sociocultural que permean las narrativas de los niños y niñas para conversar sobre la homosexualidad.

Asimismo, en este y los siguientes capítulos, se acude a la teoría con el propósito de encontrar un sentido a los datos emergentes en el estudio y asignarles nominaciones que permitan interpretar y comprender las narrativas de los niños y niñas sobre el tema. No se usa con la pretensión de comprobar o contrastar teorías con los datos.

4.1 DISCURSOS ESENCIALISTAS HETERONORMATIVOS

En el conjunto de narrativas entrelazadas por el grupo de participantes, es posible identificar una serie de discursos que se adhieren a constructos sociales e históricos heteronormativos, como única verdad inteligible. Se corresponden con enunciados derivados del credo de las religiones Judía y Cristiana al servicio de la moral heteronormativa, que demoniza la homosexualidad desde una connotación del pecado y necesidad de castigo. En sintonía con esta moral cristiana, las narrativas hacen eco de algunas aseveraciones de las disciplinas psicológica y médico psiquiátricas que, bajo el poderío hegemónico de Occidente, han concebido la sexualidad desde un enfoque esencialista, universalista y naturalista y, su correspondiente ejercicio de clasificación en categorías de normalidad – anormalidad, y la necesidad de corrección y cura.

De este modo, no se pretende aquí realizar una clasificación de narrativas por campos discursivos, dado que las apreciaciones infantiles se nutren de un entramado complejo de múltiples discursos y que, en esencia, están enmarcados en la matriz heteronormativa, inventada y recreada históricamente entre las disciplinas científicas, la escuela, la familia, el Estado, la iglesia y la policía, y la articulación de conocimiento, poder y control.

4.1.1 Los sujetos abyectos, devaluados, discretos, invisibles o subalternos: necesidad de cura, corrección y salvación

Atribuir una mirada causalista de la homosexualidad constituye una de estas ideas discursivas, por la consideración de su desencadenamiento a partir de alguna falla, error biológico o situación traumática experimentada en la historia de vida de los sujetos: *“También hay la situación de que, desde muy pequeño, lo haya violado la persona del mismo género”*. De esta manera, las apreciaciones de algunos niños y niñas, tienden a adherirse a valoraciones comparativas entre lo que se considera normal y aceptable en la sexualidad humana y lo que escapa a este ideal: *“Iban recto y se desviaron”* refuerza la connotación de rareza o anormalidad asignada socialmente a la homosexualidad.

Asimismo, en las narrativas se identifican afirmaciones sobre una “apariencia particular” que caracteriza a los homosexuales, y que les convierte, por tanto, en sujetos (hombres y mujeres) diferentes, fácilmente identificables y señalables. Aquí se incluyen aquellas formas particulares de vestir, caminar o hablar, que despierta reacciones de asombro, gracia, chiste, asco e impotencia en los participantes. También, la subcategoría – En una pareja homosexual alguien asume el sexo opuesto- con sus respectivas expresiones como: *“marimacha”*, *“es que los gais son otras mujeres”* o *“macho pecho peludo”*, sugerido por un niño de la escuela pública, para marcar la diferencia entre un “verdadero hombre” heterosexual, y aquel que no lo es, por no desear a una mujer: *“I: ¿y si entonces vemos un hombre así, macho con el pecho peludo que le gusta otro hombre, entonces? (Carlos/11/EP): pues sería macha (se ríen)”*.

Esta mirada sobre el tema, encontrada en los dos grupos de escolares, se comprende desde la estructura heterosexual dominante y los complejos cruces simbólicos institucionalizados entre sexo biológico, género y deseo sexual (Guasch, 2006). Es así como ser gay o lesbiana incluye la posibilidad de que se ponga en tela de juicio el estatuto “privilegiado” de ser considerado una “verdadera” mujer o un “verdadero” hombre, desde la lógica del binarismo sexual.

De esta manera, las categorías políticas "hombres" y "mujeres" obligan a los sujetos a asumir y pertenecer, rasgo por rasgo, a determinadas maneras de ser, vivir, amar, desear, comportarse y expresarse, como mandato natural. Escapar del deber ser heteronormado, explica Butler (2007), ubica a las personas en un "género perjudicado, fracasado o, de lo contrario, abyecto, esto es, llamando a los hombres gay "afeminados" y a las lesbianas "marimachos" (p.334). De ahí, se derivan los calificativos peyorativos (Jones, 2008) y las prácticas sancionatorias y estigmatizantes a quienes no se adhieren al modelo prescrito socialmente, sobre las normas y las formas "adecuadas".

Calificativos como: *marica, marigai, arepera, areponas, marimacha, macha, maridas*, manifestados por los niños y niñas para referirse a las personas con orientación homosexual, constituirían, para el caso de los hombres gay, un ejercicio de devaluación de masculinidades (Guasch, 2006), atribuyéndoles una identidad con déficit de hombría o su clasificación en masculinidades subalternas, objeto de desprestigio social.

Ser hombre significa *no ser* femenino, *no ser* homosexual; *no ser* dócil, dependiente o sumiso; *no ser* afeminado en el aspecto físico o por los gestos; *no* mantener relaciones sexuales o demasiado íntimas con otros hombres; y, finalmente, *no ser* impotente con las mujeres" (Badinter, 1993, p.143).

Es así como, desde temprana edad, se legitiman socialmente dinámicas de aprobación y sanción sobre aquellos patrones de expresión de la sexualidad que resulten coherentes o incoherentes con la matriz heteronormativa. Solo resultan inteligibles, comprensibles, respetados y valorados aquellos cuerpos que se ajustan al régimen de poder discursivo y hegemónico. El discurso médico decimonónico que transformó el deseo sexual en identidad sexual resultó contraproducente. Aún se reproducen etiquetas desiguales para distinguir los cuerpos hegemónicos, de los cuerpos subalternos que, por su oposición al sistema dominante, recibe toda la fuerza represora y disciplinadora.

Cuerpos, identidades, masculinidades o feminidades subalternas ocupan así un lugar de insignificancia y genera en aquellos sujetos con sexualidades disidentes, aquello que

Hendel (2010) denomina la culpabilización por “no ser”, en el seno de una cultura patriarcal y reproductora de jerarquías excluyentes.

A partir de lo anterior, se comprende asimismo la sólida categoría denominada *Rechazo o resistencia moral infantil hacia la homosexualidad* identificada en este estudio. Las espontáneas peticiones por cambiar el tema de conversación, la multiplicidad de expresiones de desconcierto, rechazo, asombro, timidez, burla, asco, indiferencia hacia la homosexualidad y la enunciación explícita de experimentar vergüenza en caso de ser homosexual o que un familiar o amigo lo sea, si se sigue a Butler (2002), representa el repudio que desencadena el discurso heterosexual imperante.

De ahí se derivan igualmente las narrativas de temor de los escolares asociadas a un posible contagio: “*se les podría pegar, bueno, eso, eso del homosexualismo viéndolos a ellos*” y, por tanto, las justificaciones de oposición frente a la adopción homoparental, como posible modelo familiar de foco de “reproducción de la homosexualidad” a través de componentes biológico transmisibles o desde el aprendizaje social a temprana edad. Por tal motivo, adquiere sentido la subcategoría temática *Necesidad de discreción y ocultamiento* de las expresiones erótico afectivas entre personas del mismo sexo, en escenarios públicos de la vida cotidiana.

Jones (2008) alude al temor a la “contaminación” de la homosexualidad, para explicar las formas en que socialmente se tiende evitar relaciones o interacciones cercanas con personas gays y lesbianas. Habichayn (2007) y Faiman (2007) también mencionan que este temor atraviesa los diversos grupos sociales y se ve reflejado en el supuesto riesgo de desarrollar la orientación afectivo-sexual de los padres, en el caso de niños y niñas adoptados en el seno de familias homoparentales.

Al respecto, vale la pena mencionar las reiteradas apreciaciones de algunos de los escolares frente a la Lámina 7 (dos mujeres dándose un beso en el parque y atrás un niño observándolas), al puntualizar la necesidad apremiante de evitar que los niños observen manifestaciones de afecto y cariño entre personas gays y lesbianas, en espacios públicos

como los parques, centros comerciales, el cine, los restaurantes o en las calles. En este sentido, y como se detalla en el capítulo anterior, fueron varias las intervenciones registradas en cada una de las sesiones, en las que los participantes coinciden en esta necesidad de discreción y ocultamiento.

Es así como las expresiones: “*ser prudentes*”, “*no mostrarse*”, “*irse a lo más lejos*”, “*si no exageran*”, “*sin pasarse de la raya*”, o “*que no fastidien a otras personas*”, operan como llamados de atención en los participantes hacia lo repudiable y escandaloso que les resulta una aparente ruptura de los límites de la privacidad afectiva y que hace visible la homosexualidad en los escenarios públicos. Así se registra la necesidad de esconder, única y exclusivamente, aquellas expresiones erótico afectivas consideradas como desviadas por la cultura.

Desde la postura de Pecheny (2002) y Jones (2008), estos discursos y prácticas refuerzan dinámicas de discriminación hacia aquello que resulta perturbador: “*pues, si los acepto...como dicen por ahí, me importa un cero a la izquierda. “Pues a mí en realidad ese tipo de personas me son indiferentes...cada uno tiene su forma de pensar y su forma de ver las cosas”*”.

Este pasaje narrativo exalta la indiferencia y la invisibilización de *el otro* homosexual. Entre más lejano esté, entre menos manifieste sus formas “particulares” de expresarse, comportarse y sentir, más tranquilizadora y normal resulta la cotidianidad. La prudente distancia conduce al aislamiento y desconocimiento social y personal de las personas lesbianas y gais, y de todas aquellas que se aparten del mandato heteronormativo. La modernidad, con su aparente cuerpo robusto de teorías objetivas, verificables, universales y con alto estatuto científico, condenó a determinados sujetos a construir, en lo oculto sus “identidades discretas”, si se acoge el término descrito por Pecheny (2002).

En la misma direccionalidad de ocultar y de hacer invisibles o discretas todas aquellas expresiones homoeróticas y afectivas, hombres y mujeres homosexuales como sujetos devaluados, abyectos, invisibles o subalternos, podrían someterse a formas particulares de

tratamiento para corregir su desviación y retomar el camino del deber ser heteronormado. Así lo sugieren algunas de las narrativas descritas en el capítulo anterior y que establecen pautas salvadoras o correctoras de la homosexualidad, que van desde prácticas de castigo que deben implementar padres, madres de familia y profesores, desde temprana edad, hasta las intervenciones terapéuticas de tipo psicológica y psiquiátrica. Si estos intentos de corrección y cura no funcionan, o si determinada persona durante su vida no decide adecuarse al modelo del deseo erótico hacia su sexo opuesto, no podría acceder a la salvación divina que promete la religión judeocristiana, a quienes han seguido el camino y las órdenes de Dios.

De esta manera, se identifica nuevamente en las narrativas el eco de la tradición occidental religiosa y el contenido regulador de ciertas disciplinas científicas, sobre la sexualidad humana. Mondimore (1996) menciona la existencia de muchas organizaciones religiosas, políticas y médicas alrededor del mundo, que bajo una aparente inofensividad, se proponen reorientar a mujeres y varones homosexuales hacia un estilo de vida heterosexual.

Es el caso de las organizaciones Exodus International, Love in Action y Homosexuales Anónimos que ofertan la liberación o sanación de la homosexualidad a través del arrepentimiento, la confesión de los pecados como camino de salvación cristiana. Desde la vertiente psicológica y psiquiátrica del siglo XX, se recrearon igualmente múltiples técnicas conductuales para la corrección de la homosexualidad, que no registraron éxito alguno; terapias aversivas, de choque y recondicionamiento.

De esta manera, el enunciado aquí desarrollado de los *sujetos abyectos, devaluados, discretos, invisibles, y subalternos: necesidad de cura, corrección y salvación*, derivado de los discursos esencialistas heteronormativos, a los que acuden los niños y niñas para conversar sobre el tema de la homosexualidad, se ubicaría en una parte del complejo entramado narrativo, que como se explica más adelante, como hallazgo, no resulta comprensible desde una lógica polarizante entre discursos esencialistas y discursos de reconocimiento y de derechos humanos, sino, desde la dinámica de un continuum.

4.1.2 La homosexualidad como modelo familiar y de pareja en falta, defectuoso y contraproducente

Desde las consideraciones anteriormente señaladas, se puede plantear una conexión directa entre aquellas ideas que ubican a los sujetos homosexuales en un lugar de invisibilidad, devaluación, y subalternidad, con aquellas narrativas que se presentan como intentos de sostener y proteger la visión naturalista de las familias y la reproductividad de la especie humana.

En el capítulo anterior, las tres grandes categorías temáticas *-Heterosexualidad como modelo afectivo y familiar ideal - Matrimonio entre personas del mismo sexo: modelo no idealizado o modelo de felicidad - Adopción homoparental: desdibujamiento del modelo ideal y reconocimiento*; se fundamentan, precisamente, en discursos que reiteran la condición de normalidad/anormalidad en el proceso de conformación de parejas y de constitución de las familias, y que otorga un estatuto privilegiado e idealizado al modelo heterosexual.

Maffía (2007) sostiene tres planteamientos conservadores e históricos sobre la sexualidad humana, que dan sentido o sustento a estas categorías narrativas emergentes sobre el tema. La primera de las creencias se relaciona con el binarismo sexual, ya desarrollado en este capítulo, que hace inteligibles solo dos sexos, masculino y femenino, y la exigencia directa de una dicotomía genérica. La segunda idea sugiere la reproducción como finalidad exclusiva y privilegiada del sexo, de manera que los encuentros eróticos entre dos varones y dos mujeres constituyen una práctica ilícita e ilegítima.

Es así como en el grupo de participantes en este estudio, expresiones como: *“Pero no quedarían embarazados”, “¿cómo pueden tener un bebé?”, “pero las lesbianas no pueden tener hijos”,* emergen como argumento central de resistencia u oposición al matrimonio entre personas del mismo sexo. Las múltiples historietas recreadas por los niños y niñas en el cuarto encuentro narrativo, se construyeron desde la lógica de la selección y supresión de aquellas láminas consideradas como “correctas e incorrectas” y que delimitaran el camino

idealizado de la pareja heterosexual que, se conoce, se enamora, se casa, tienen hijos y logra alcanzar la felicidad anhelada por la sociedad.

Este modelo idealizado de pareja y de familia surge como expectativa y deseo propio en los escolares de ambos géneros. De ahí la importancia de reconocer en este estudio cómo la vivencia subjetiva de la sexualidad en cada niño y niña, sus deseos y aspiraciones de vida afectiva, erótica y familiar, se pone en juego mientras se narra. Los niños y niñas proyectan en las conversaciones el conjunto de creencias, de sueños, anhelos, temores y dudas, que bordean la experiencia subjetiva sobre su propia sexualidad y deseo erótico, en la franja etaria en la que transitan.

De ahí se comprende también el reiterado ejercicio de exclusión de láminas relacionadas con parejas del mismo sexo y que negaron, en la mayoría de los casos, la posibilidad de construir historias de amor homosexual; historias que los discursos heteronormados silencian y a los cuales los escolares acuden para juzgar la homosexualidad y privilegiar la heterosexualidad.

La tercera creencia conservadora sugerida por Maffía erige a la familia como unidad natural: *“Yo opinaría que Dios diría que eso es malo, porque para eso el creó al hombre y a la mujer, eso también es un pecado. Dios solo creó al hombre y a la mujer para que... ustedes ya saben... pues para que se multiplicaran, ahí como que en la Biblia dice eso, que unáis en chi y multiplicáis, algo así”*. Esta conversación entre un niño y una niña de la escuela pública, se expone como mandato religioso que otorga legitimidad exclusiva al modelo de pareja hombre-mujer y que imprime el carácter de pecado a todo aquello que no se ajuste a esta norma celestial.

Esta perspectiva idealizada de pareja y familia anclada a la naturaleza humana, como elemento universal, invariable, eterno e irrefutable, limita las posibilidades de comprensión amplia y compleja de la sexualidad humana y del abanico de posibilidades amorosas, eróticas, afectivas y sexuales que trascienden la heteronormatividad. El credo judeocristiano articulado a algunas de las narrativas desplegadas en el estudio, posiciona al

matrimonio igualitario y a la adopción homoparental como antinatural: *“muy asqueroso que una mujer se casara con otra y que un hombre se casara con otro”*. Este repudio, además de recalcar la imposibilidad biológica y natural de procrear, imprime una percepción de incompletud, error o defecto de las familias homoparentales.

De este modo, el mismo discurso que equipara el deseo erótico con la identidad genérica y que devalúa o pone en tela de juicio la masculinidad o feminidad de varones y mujeres homosexuales, aparece como lente guía para enjuiciar el modelo homoparental. Son muestra de ello, las reiteradas intervenciones que señalan un desequilibrio en aquellos comportamientos culturales de género, asignados a mujeres y hombres, respecto al cuidado y educación de los hijos e hijas. Desde la mirada de varios de los escolares, el “equipo” ideal, indicado, sano y balanceado, es el conformado por un hombre y una mujer, y mencionan, por ello, la necesidad de que en marco de una familia homoparental alguien, necesariamente, asuma el rol femenino o masculino “faltante”.

La peligrosidad y la demonización, creadas como etiquetas hacia gays y lesbianas, también emergen en este punto, a la hora de emitir sus argumentos para negar la adopción a estas parejas: *“yo no creo que se los de a ellos porque eso es malo, hombre y hombre, porque lo van a violar al niño, y mujer y mujer, tal vez, porque quería matarlo porque son brujas”*. La otra justificación en contra se asocia al malestar que podría generar en los niños y niñas adoptados, el juzgamiento y exclusión de la sociedad o el posible “riesgo” de aprender el modelo homosexual de sus padres: que se *“le pegue esa vaina del homosexualismo”*, como se mencionó previamente en este apartado.

Hasta aquí se han desarrollado dos grandes categorías interpretativas, que dan cuenta de los distintos discursos esencialistas heteronormativos que se articulan a algunas de las narrativas construidas durante los encuentros, con los participantes de ambos contextos educativos.

4.2 DISCURSOS DE RECONOCIMIENTO Y DE DERECHOS HUMANOS

A los discursos esencialistas heteronormativos identificados en las narrativas de los niños y niñas, se entrelazan otro tipo de discursos que tienen a reconocer y valorar la homosexualidad y los derechos humanos que le son inherentes a lesbianas y gays, por su condición de humanidad, y que pautan una dinámica de coexistencia de múltiples y contradictorias miradas sobre el tema. La coexistencia de discursos contrapuestos sobre el mismo tema, se hizo presente en las narrativas emergentes de cada uno de los participantes, así como en ambos contextos escolares; la escuela pública y el colegio privado.

De esta manera, en este apartado se develan los nuevos marcos interpretativos desde los cuáles los escolares conversan y narran sobre la homosexualidad y que plantean una mirada crítica sobre *los sujetos abyectos, devaluados, discretos, invisibles o subalternos: necesidad de cura, corrección y salvación* y, sobre *la homosexualidad como modelo familiar y de pareja en falta, defectuoso y contraproducente*, que ellos mismos, de manera simultánea argumentan y sostienen.

4.2.1 El reconocimiento del sujeto que ama, desea y elige: la mirada hedonista

Los gays y las lesbianas son personas que se quieren y se gustan, como una categoría temática fuerte identificada, alude al reconocimiento y valoración que los niños y niñas hacen de la homosexualidad como un relacionamiento erótico y afectivo que conduce a la felicidad. Así, la posibilidad de que la sexualidad sea vista como fuente de felicidad, de placer, de escenario de vida posible para tejer otros proyectos y anhelos afectivos de pareja, opuestos a las lógicas morales religiosas e ideologías modernas, reivindica la perspectiva hedonista de la sexualidad humana.

Esta posibilidad del disfrute erótico como opción en el ser humano, distanciado de la impronta heteronormativa, responde a los enormes cambios culturales, ideológicos o filosóficos del siglo XX, que ha rescatado el erotismo humano de la finalidad reproductiva de la sexualidad, impuesta históricamente como opción única, universal y natural. “*No es una enfermedad... es como encariñarse a las personas*”, despoja, asimismo, a la

homosexualidad de la connotación de pecado, de enfermedad, de riesgo, de contagio y peligro, para dar paso a los procesos afectivos, de cuidado, protección, bienestar y sueños compartidos, en el marco de relaciones entre personas del mismo sexo.

En el estudio de Bonilla (2010a), sobre las justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad, realizado en Neiva, ciudad cercana a Ibagué, se hallaron justificaciones morales de orientación ética del placer, como criterio moral infantil destinado a exaltar el disfrute erótico, el gusto, la satisfacción y el amor de pareja heterosexual. El autor retoma la perspectiva teórica de la ética del placer de Aguirre (2004), que percibe al placer como virtud humana y como fundamento del bienestar y de la vida buena, plena e íntegra.

Resulta interesante que, en esta tesis de doctorado, la ética del placer trascienda el plano heteronormativo, y se vislumbre como criterio moral para apreciar y valorar el erotismo, el gusto y el deseo homosexual. En Hierro (2003), podemos identificar un abordaje teórico feminista que exalta la ética del placer en el reconocimiento de la autonomía sexual humana como criterio para la construcción de sentidos de vida buena, digna de ser vivida, desde el abanico diverso de posibilidades de amar y desear. Desde esta perspectiva, se hace igualmente inteligible la línea temática *Es una opción y decisión* que prioriza el carácter volitivo y libre de la atracción sexual y afectiva en el marco de parejas homosexuales y que se erige como mirada crítica al discurso causalista y naturalista, anteriormente desarrollado.

Esta posibilidad humana de decidir autónomamente sobre el propio cuerpo y la dimensión erótico afectiva, se acoge igualmente al discurso de derechos que ha impulsado desde el siglo XX los avances en materia de educación sexual, derechos sexuales y reproductivos, derechos de la mujer y de la infancia como sujetos activos de derechos. Estos cambios alimentadores de nuevos discursos en torno a la sexualidad humana, y otros temas, fundamentan la siguiente categoría interpretativa.

4.2.2 El reclamo a la sociedad e institucionalidad excluyente y el necesario reconocimiento de los derechos humanos en el marco de la diversidad sexual

En este apartado se articulan varias categorías temáticas emergentes en el estudio que, desde un discurso de derechos, fundamenta el pronunciamiento de los escolares frente a la sociedad en general y su cuerpo de instituciones como la iglesia, el Estado, la familia y la escuela, que perciben como injustas y represoras de la diversidad sexual.

La entramada narrativa asociada al contenido religioso conecta la mirada de sintonía judeocristiana, ya abordada desde el discurso esencialista, con apreciaciones que plantean un distanciamiento crítico. Como vimos, ambas miradas se entrecruzan y se reproducen en el tejido conversacional, que se produjo entre los niños y niñas sobre el tema.

La categoría temática denominada *Cuestionamiento a la perspectiva injusta, represiva y excluyente de la religión sobre el tema* alude a un discurso de valoración de la igualdad humana en el marco de la diversidad sexual y, por tanto, habilita el distanciamiento crítico de los escolares frente a las normas, leyes y creencias del código moral judeocristiano. Recordemos, por ejemplo, la conversación entre Angie y Karen, del colegio privado, cuando nos recuerdan cómo desde ciertas ideologías, o desde creencias religiosas, se desprenden episodios de la historia de la humanidad, como la persecución y exterminio de los homosexuales, promovido por Adolf Hitler, o situaciones de suicidio que actualmente se presenta en aquellas personas que, por su orientación sexual, son objeto de persecución y discriminación.

En este y otros pasajes narrativos identificados en esta categoría, se despoja igualmente de la connotación de pecado a la homosexualidad y se erigen como argumentos aprendizajes y teorías del mundo académico, tendientes a cuestionar las creencias religiosas sobre el origen de la humanidad o a defender la condición de igualdad de derechos de todos los seres humanos, por encima de cualquier diferencia. Es interesante apreciar durante los encuentros conversacionales, la confrontación que se presenta entre algunos de los participantes que defienden los códigos morales cristianos y católicos, y aquellos que se

distancian críticamente desde un discurso de derechos. Ello es el reflejo de la potencialidad política de la narrativa, para recrear, en el encuentro mismo, la posibilidad de aprendizaje compartido y el despliegue de la agencia de los niños y niñas en su capacidad crítica, reflexiva y argumentativa.

Este despliegue crítico también se vio proyectado hacia el contexto político y legal colombiano: “(Angie/11/CP): (Respecto a Duque) *no va a autorizar los matrimonios. Lo peor, lo peor que puede hacer, lo peor, es que, aparte, yo creo que es lo peor, lo más, como les dije, lo más ignorante, lo más feo que puede hacer una persona en la vida, o sea aparte de que el país... o sea, aparte de eso, no va a dejar que las personas puedan sentir afecto por su mismo género. (Gustavo/9/CP): él es muy feo. (Luz/8/CP): él es un monstruo. (Gustavo): él es muy malo. (Luz): ¡tútere, tútere, tútere, tútere! (Mayra/9/CP): pues, yo sé una cosa que, Iván Duque se deja mandar de Uribe, hasta que se revele contra Uribe...la revolución duquesa (risas)*”.

Esta nueva conversación que se exalta aquí, junto con otras ya citadas en el anterior capítulo, son el reflejo del ambiente polarizado entre las fuerzas políticas de derecha e izquierda, que se vivió en Colombia alrededor de la elección presidencial en 2018. Particularmente, en la mayoría de escolares del colegio privado, se apreció la clara posición frente uno u otro candidato presidencial, en coherencia con el discurso o posición política que asumieron sus padres en este proceso electoral. Los encuentros y desencuentros entre las opiniones de los participantes, posibilitaron tramas conversacionales que hacen explícito el reclamo hacia las injusticias y desigualdades que reproducen ciertos poderes políticos del país, sobre la dimensión erótica y afectiva humana no heteronormada.

Al respecto, en el referente conceptual construido para orientar la comprensión de las narrativas en este estudio, se identifica, desde una mirada histórica de la sexualidad humana, el poder institucionalizado de los Estados para sostener y perpetuar en las sociedades la heteronormatividad y su ejercicio de gobierno sobre el cuerpo. Este sistema, de acuerdo con Hinkle y Raíces (2010) “mutila no solamente los cuerpos sino también las almas e identidades, deseos y proyectos de muchas personas” (p.41). Este ejercicio represor

del sistema dominante, se convierte en objeto de crítica infantil, cuando acuñan las expresiones “*ignorancia*”, “*no es justo*”, “*eso es desigualdad*”, “*lo más ignorante*”, “*es popó*” y “*títere*”, como calificativos del actual gobierno. También la exigencia directa: *¡Déjenlos ser libres coño!*

Este discurso de apoyo a la libertad de expresión y el derecho autónomo de decidir sobre las formas de desear, amar y proyectar la vida individual, de pareja y familiar, se hizo igualmente explícito en la multiplicidad de expresiones de disgusto e inconformidad de los niños y niñas frente a la sociedad que maltrata, mata, odia, excluye y juzga a lesbianas y gays, en distintos escenarios y situaciones de la cotidianidad. De hecho, sobre este asunto, algunos escolares emplean de manera espontánea el término *homofobia*, para hacer referencia a aquellos sujetos que experimentan repudio hacia los homosexuales y realizan acciones de agresión destinadas a infringirles daño físico o psicológico.

De esta forma, la homofobia como estrategia de sanción a quienes no se ajustan al modelo prescrito (Guasch, 2006), resulta abiertamente rechazada por los niños y las niñas, desde el discurso de derechos. En reiteradas ocasiones exaltan la diversidad en los seres humanos y la necesidad de promover la aceptación social de las diferencias y la promoción del respeto. Para tal fin, se menciona la valoración que los participantes hacen de la movilización social o las marchas; incluso, como llamado de atención a Dios:

“(Angie/11/CP): si Dios nos creo es porque nosotros tenemos sentimientos, o sea diferentes cosas...y le decimos, ¡oiga! pero ¿no habrá otros gustos, no habrá otros sentimientos, no somos diversos?, somos la misma, o sea la misma gente”.

La invitación a valorar la diversidad sexual como novedad: “*qué interesante que por fin haya algo nuevo...siempre lo mismo es como ya aburridor*”, también resulta un importante hallazgo, en el marco de una sociedad occidentalizada con ideologías que homogenizan y anulan las diferencias humanas. Expresiones como *¡qué lindo!*, *¡qué ternura!*, *¡muy hermoso!*, que le dan sentido a la línea temática -Reacciones de ternura, admiración,

inclusión o apoyo ante la homosexualidad- se consideran, asimismo, como potenciadoras de esta mirada alternativa al modelo hegemónico.

A esta perspectiva, se adhieren igualmente las escasas historietas de amor homosexual, construidas por los participantes y algunos otros relatos que postulan al matrimonio entre personas del mismo sexo, como un modelo que otorga felicidad, y que se contrapone a la fuerte mirada que idealiza a la heterosexualidad, descrita previamente en el marco de los discursos esencialistas. Esta posibilidad, reconocida y valorada, aunque levemente, por ambos grupos de escolares, ha constituido una de las grandes victorias políticas y legales en el ámbito internacional, en materia de derechos sexuales. En 1989 Dinamarca legaliza por primera vez las uniones lésbicas y gais. Diez años después se aprueba en Francia, Alemania la valida en 2001 y, le siguen, posteriormente, Bélgica, Portugal, Islandia y Suiza. Para el caso de Latinoamérica, Argentina se convierte en el primer país en legalizar el matrimonio igualitario. En Colombia, esta posibilidad se concreta solo hasta abril de 2016.

4.2.3 Propuestas ético políticas para promover derechos en el marco de la diversidad sexual y en condiciones de igualdad

Como se ha registrado hasta el momento, algunas de las narrativas de los niños y niñas sobre el tema de la homosexualidad, se tejen a partir de un discurso de reconocimiento y de derechos humanos, que responde a las nuevas construcciones de sentido en torno al tema de la sexualidad y a las transformaciones sociales que de allí se derivan. De este modo, el cierre de este capítulo exalta las propuestas ético políticas que los escolares plantean como estrategias para la valoración social de la diversidad sexual.

De esta manera, la concreción de estos discursos en propuestas para la transformación social de prácticas de violencia hacia lesbianas y gais, se perciben aquí como producto de una serie de cambios a nivel normativo, social, político, económico y mediático, registrados en las últimas décadas en el mundo, y masificados a través de procesos de globalización o mundialización de la cultura. Como se desarrolló en el contexto teórico de este estudio, la aproximación histórica a la sexualidad, la homosexualidad y la infancia permite

comprender las formas en que la homosexualidad ha sido concebida, desde una perspectiva que inicialmente se asocia al pecado y, posteriormente, como enfermedad y delito. Aunque estos discursos históricos e institucionalizados aún habitan en los imaginarios sociales como formas de comprender el mundo y su ordenamiento social, resulta importante valorar los tránsitos y luchas sociales que permiten en la actualidad apreciar la homosexualidad como una alternativa de vida válida, entre muchas otras.

Desde el planteamiento de Badinter (1993), la mística o hegemonía heterosexual imperó hasta mediados del siglo XX y su cuestionamiento se desarrolla con fuerza a finales de los años sesenta, con una serie de publicaciones académico científicas que potencian las reivindicaciones gais y se comienza a hablar de “dictadura de la heterosexualidad”, “heterosexualidad obligatoria”, “heterocentrismo”, “heterosexismo”. En el contexto latinoamericano, Ardila (2002) ubica la conformación de grupos de liberación gay en la década del setenta, en países como Puerto Rico, México, Brasil, Argentina, entre otras naciones; así como la consolidación constitucional de derechos civiles de varones y mujeres homosexuales y la lucha contra su discriminación, a partir de los años noventa.

En el planteamiento del problema que acompaña esta tesis doctoral se realizó una contextualización de algunos avances en términos de derechos humanos de la población LGBTI, la diversidad sexual y la educación para la sexualidad, en el contexto internacional y colombiano. Sin reiterar aquí este interesante recorrido de transformación política y normativa, como resultado del cuestionamiento a los discursos esencialistas heteronormativos, resulta interesante identificar en las narrativas de los niños y niñas, la coexistencia de estos tránsitos sociales entre resistencias y avances sobre el tema.

De este modo, las propuestas proyectadas por los escolares son el reflejo de su posicionamiento ético y político frente al tema y su realidad social. Al respecto, como se registró en el capítulo anterior, sus apreciaciones giran en torno al reconocimiento de las desigualdades que las sociedades han impuesto sobre la adopción, como proceso legal validado con exclusividad a las parejas heterosexuales. De ahí la necesidad de justicia y reivindicación de la adopción homoparental, como garantía de armonía social y la

alternativa de crear un centro de adopciones para personas del mismo sexo, que evite situaciones de injusticia:

“E6 (Luz/8/CP): sería muy justo que esa regla se fuera haciendo en realidad, pero que todos vivamos en armonía, para que le dieran un hijo a este, a este o a este (señala todas las parejas), pero, no a uno solo, a mí me pareciera muy justo que le dieran a una lesbiana a un gay, un bebé porque es justo”.

Asimismo, se exalta la conclusión de uno de los niños de colegio privado de reconocer una mayor competencia en las personas jóvenes para la toma de decisiones políticas y legales sobre el tema y sus posibilidades de transformación del mundo, en comparación con personas de mayor edad. Esta apreciación, implícitamente, deja entrever la sospecha que este niño hace sobre el peso que tiene la hegemonía heterosexual en la moral del mundo adulto. De hecho, la idea de “retar” al actual gobierno de Colombia para promover el cambio de leyes, hace eco del reconocimiento de la represión conservadora que se imparte desde el poder del Estado. La última propuesta planteada en uno de los encuentros conversacionales, como abordaje del panorama de desigualdad, injusticia e ignorancia frente al tema de la diversidad sexual, exalta la necesidad de trascender la enseñanza de las ciencias exactas y concentrar esfuerzos para potenciar la educación para la sexualidad.

Este conjunto de alternativas para el reconocimiento, visibilidad, tolerancia y respeto de la homosexualidad, permiten comprender la importancia de las nuevas construcciones de sentido en torno al tema de la sexualidad, que circulan en los múltiples espacios de socialización actual y el efecto que ello tiene en la consolidación de narrativas incluyentes y respetuosas de la diversidad sexual, en los niños y niñas. Como se desarrollará más adelante y, en sintonía con Butler (2006), aunque el individuo está constituido por normas y depende de ellas, también establece con ellas una relación crítica y transformadora:

Ésta es la coyuntura de la cual emerge la crítica, entendiendo la crítica como un cuestionamiento de los términos que restringen la vida con el objetivo de abrir la posibilidad de modos diferentes de vida; en otras palabras, no para celebrar la diferencia en sí misma, sino para establecer condiciones más

incluyentes que cobijen y mantengan la vida que se resiste a los modelos de asimilación (p.17).

CAPÍTULO CINCO:
APROXIMACIÓN CONTEXTUAL A LAS NARRATIVAS SOBRE LA
HOMOSEXUALIDAD

5.1 ENTRE LA PLURALIDAD DE CONTEXTOS SOCIOCULTURALES, ACTORES SOCIALES Y DISCURSOS SOCIALES Y LA MEDIACIÓN DE LOS CAPITALES CULTURALES

Este capítulo de resultados se construye a la luz del tercer objetivo específico que se propone identificar las fuentes de información o actores sociales que influyen en la construcción de narrativas acerca de la homosexualidad. De esta manera, y en relación con el anterior apartado de resultados, se reconocen aquí las conexiones de sentido que se identifican entre los discursos sociales identificados en las narrativas sobre el tema y los distintos contextos de socialización del grupo de niños y niñas participantes.

Se aclara que esta aproximación contextual a las narrativas se deriva particularmente del grupo de 23 niños y niñas participantes y se distancia de la pretensión de generalizar los datos. Como se precisa en el diseño metodológico, las perspectivas de los actores sociales se abordan de manera situada, desde sus contextos particulares, experiencias y sus formas de comprender el mundo y asignar sentidos al tema de la homosexualidad.

Asimismo, el estudio se aparta del ejercicio contrastivo o comparativo entre las narrativas de los dos grupos de niños y niñas. Se recuerda aquí que la decisión de incluir la participación de escolares de una institución educativa pública y de un colegio privado, se fundamenta, desde la adopción teórica propia de la narrativa, en la posibilidad de explorar mayores elementos comprensivos sobre las narrativas acerca de la homosexualidad en conexión con los contextos educativos, socioeconómicos, religiosos y culturales diversos y distintos. De esta manera, como se desarrolla a continuación, las diferencias encontradas entre los grupos participantes, se toman como ejes clave de insumo para repensar

alternativas de educación y abordaje del tema de la sexualidad, en distintos contextos de socialización actual.

Así, los resultados que aquí se exponen sobre la aproximación contextual permiten afirmar que las narrativas emergentes sobre el tema de la homosexualidad en el grupo de actores sociales participantes, se construyen entre la pluralidad de contextos socioculturales, actores sociales y discursos sociales y la mediación de los capitales culturales. Adicionalmente, y como se detalló en el apartado anterior, también se recrean, construyen y reconstruyen en el encuentro colectivo con los otros; específicamente, durante los encuentros narrativos desarrollados en este estudio, que habilita la construcción colectiva del conocimiento sobre el tema.

Gran parte de este hallazgo ha sido abordado en los capítulos dos, tres y cuatro de este trabajo. En el capítulo dos, por ejemplo, se registra un apartado titulado *Aproximación al objeto de estudio, los escenarios y actores sociales*, en el que se describen algunos elementos importantes de la ciudad de Ibagué y su historia, se registra en modo narrativo la experiencia de la investigadora en su aproximación a los escenarios institucionales participantes y se especifican algunos datos sociodemográficos de los contextos familiares de los niños y las niñas. Del mismo modo, en el tercer capítulo se mencionan ampliamente los elementos comunes y diferenciadores encontrados a nivel descriptivo en las narrativas de los participantes y, se detalla la fuerza narrativa o argumentativa hallada frente a cada una de las categorías temáticas emergentes. En ese apartado también se desarrolla la categoría temática *Los contextos familiar, escolar y mediático como referentes del tema*, con sus respectivas subcategorías.

Lo anterior constituye un importante ejercicio de aproximación al objetivo específico número tres. Desde estos contextos y actores sociales ya identificados y descritos, se pretende aquí darles una mirada interpretativa y comprensiva que permita, adicionalmente, conectarla con los discursos sociales encontrados sobre el tema. Sin detenernos aquí en la reiteración de hallazgos ya abordados, vale la pena puntualizar el mayor peso narrativo en los niños y niñas de la escuela pública, adscrito a *Discursos esencialistas heteronormativos*

tendientes a devaluar la homosexualidad y a considerar tanto a personas lesbianas y gays, sus modos de relacionamiento erótico afectivo en pareja, y los proyectos de vida homoparentales, como modelos subalternos, abyectos, contraproducentes y la necesidad de salvación, cura y corrección.

Desde del grupo de participantes del colegio privado, se derivan la mayor parte de categorías temáticas que se adscriben a los *Discursos de reconocimiento y de derechos humanos*, que precisan una mirada hedonista de la sexualidad, que habilitan la mirada crítica y reflexiva hacia aquellos discursos hegemónicos y prácticas sociales que legitiman procesos de exclusión de la homosexualidad, y que fundamentan el establecimiento de las propuestas éticas políticas para promover derechos en el marco de la diversidad sexual, como se detalló en el capítulo anterior.

Al respecto, como se aclaró previamente, este hallazgo nada tiene que ver con una lógica polarizante que tienda a ubicar las perspectivas de los niños y niñas del colegio privado de manera exclusiva en los *Discursos de reconocimiento y de derechos humanos* y las narrativas de los participantes de la escuela pública en los *Discursos esencialistas heteronormativos*. Aunque no debe desconocerse la fuerza narrativa hallada entre determinados discursos por grupo de participantes, las apreciaciones en cada niño y niña de los dos contextos educativos, transitan entre variados discursos antagónicos sobre el tema, ya sea para enjuiciar moralmente la homosexualidad o para establecer un reconocimiento y valoración. Esto, por tanto, lleva a plantear la necesidad de comprender las narrativas a la luz de un complejo entramado discursivo que se dinamiza constantemente entre miradas múltiples y contradictorias. Es decir, desde la lógica de un continuum, como se argumenta en el apartado de cierre de esta tesis.

Esta multiplicidad de discursos develados en las narrativas se alimenta y reproduce desde los distintos contextos y actores sociales con los cuáles los escolares participantes interactúan en su cotidianidad. De hecho, es posible encontrar nexos de sentido entre los énfasis narrativos diferenciados entre uno y otro grupo, con las subcategorías temáticas desglosadas en el capítulo tres: *Contexto familiar: entre el diálogo abierto y el silencio; El*

contexto escolar: educación abierta y silenciamiento; Medios de comunicación como fuente de información: contenidos de consumo diferenciados entre los dos grupos participantes.

En el caso de los niños y niñas de la institución educativa pública, predominó la enunciación del manejo silencioso y moralizante que se asigna al abordaje de la sexualidad en la familia y en la escuela. En términos generales, si retomamos la caracterización sociodemográfica de sus familias (descrita en el capítulo dos), encontramos un nivel de escolaridad bajo en los padres y madres de familia, la informalidad, inestabilidad y precariedad de sus condiciones laborales, la residencia en sectores de la ciudad de Ibagué, clasificados en los estratos socioeconómicos medio bajo y bajo, y las escasas dinámicas comunicativas entre adultos y niños y niñas frente al tema de la sexualidad.

No obstante, se reitera que también se identificaron dos o tres casos puntuales en los escolares del colegio privado, sobre el manejo silencioso y represivo del tema en sus contextos familiares, y se asocia con padres y madres que, con características sociodemográficas distintas a los familiares de los niños y niñas de la escuela, profesan los valores y creencias de la religión católica y cristiana asociados a la matriz heteronormada. Por ejemplo, en el caso de Luis, de manera constante acude al credo de la religión cristiana para conversar sobre el tema de la homosexualidad: *“yo soy cristiano, entonces, yo digo que...Dios creó a cada persona con un propósito... ¿ustedes conocen la palabra de Dios?, la palabra de Dios dice que Dios nos mandó, a su imagen y semejanza con un propósito, y para eso Dios creó a Adán y a Eva”*. Además, en uno de los pasajes narrativos da cuenta de las dinámicas familiares de crianza autoritaria y patriarcal:

“yo tengo unos hermanos muy psicorígidos, no psicorígidos, son re rígidios, y ellos tantos son muy rígidios, y pues yo y yo le digo papi, esto voy a peluquearme y aquí me voy a hacer una línea (refiriéndose a un corte de cabello). “¡No!” y llega de una vez mi hermano: “es que usted es una niña, la única que se manda a hacer la línea por acá”, y pues son así, y pues yo ya me enseñé, con ellos y por si algo, hago es un golpe, o un calvazo o, me

aprietan muy duro la mano, una llave, porque ellos, uno estuvo en el ejército y el otro estuvo en la policía, entonces pues son así”.

En relación con el contexto escolar, en el capítulo dos que narra el proceso de inicio del trabajo de campo, se detalla la actitud de cautela y temor manifestada por el psicólogo de la escuela ante la posibilidad de que la participación en el estudio influyera en la creación de ciertas “ideologías” sobre la homosexualidad en los niños y niñas, así como su afirmación de la existencia de una connotación negativa frente al tema, en el equipo docente institucional. Del mismo modo, en las voces de los escolares se percibe un vacío formativo de la sexualidad en la escuela, su abordaje desde un enfoque biologicista y del riesgo, o, más precisamente, desde el currículo oculto y la subjetividad de los actores institucionales.

A partir de este manejo de la sexualidad identificado en esta escuela y las familias, adquieren sentido los numerosos argumentos y narrativas de estos escolares, adscritos a los *Discursos esencialistas heteronormativos*. La misma dinámica de comprensión emerge cuando se asocia la fuerza narrativa hacia los *Discursos de reconocimiento y de derechos humanos* de los niños y niñas del colegio privado, con su contexto familiar y educativo formal.

Estos grupos familiares conviven en conjuntos residenciales y condominios de clase media y clase alta de la ciudad de Ibagué y cuentan con condiciones socioeconómicas favorables de vida y mayores posibilidades de garantía de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Como ya se había descrito, en su totalidad las madres y padres de familia han alcanzado un nivel de formación universitaria y desarrollan actividades económicas formales y estables. Adicionalmente, desde la apreciación de la rectora de la institución y en coincidencia con los argumentos de los escolares, se evidencian en general ambientes familiares abiertos al diálogo sobre diferentes temáticas, como la sexualidad humana.

Este mismo ambiente dialógico, analítico y crítico frente al tema se apreció desde el primer acercamiento al colegio. La apertura de las directivas y el equipo docente para la

realización de la investigación, el abordaje transversal a nivel curricular sobre ejes temáticos como la prevención del abuso sexual, la comprensión de las nuevas modalidades de familias y el reconocimiento de los derechos humanos en el marco de la diversidad sexual, dan cuenta del lugar prioritario que se le asigna a la educación para la sexualidad a nivel institucional. Esto, aunado a su filosofía pedagógica de enseñanza curricular y extracurricular para la comprensión, desarrollo por competencias, investigación, que integra una perspectiva ecológica, artística, deportiva y de promoción de la autonomía y el diálogo crítico, guarda estrecha conexión con la riqueza narrativa de los escolares participantes y su mayor sintonía con los *Discursos de reconocimiento y de derechos humanos* sobre la homosexualidad.

Sobre este aspecto, no se puede dejar de lado las interesantes intervenciones del grupo de escolares de la escuela pública, que también se ubican en este campo discursivo de reconocimiento y de valoración de la homosexualidad, aunque con menor fuerza y solidez argumentativa.

De esta manera, vemos que adscribirse con mayor o menor fuerza narrativa a uno u otro campo discursivo no depende directa ni exclusivamente de pertenecer a un contexto educativo público o uno privado, de la condición socioeconómica de los actores sociales o que los padres y madres de familia sean o no profesionales. Se entrecruzan múltiples factores. Así, el niño cristiano de posición económica acomodada, que recibe educación para la sexualidad en su contexto escolar, acude a las creencias religiosas y valores familiares heteronormativos inculcados por sus padres, para conversar acerca de la homosexualidad, transitando entre variados discursos contradictorios. En cada conversación, cada niño y niña asume una posición frente al tema, y toma como recursos los distintos y múltiples discursos que circulan en sus contextos de socialización cercana, sus propias experiencias y creencias previas, para recrear, formular y reformular opiniones desde su capacidad de agencia y reflexividad.

A este entramado de discursos sociales, actores sociales y contextos de socialización se articulan igualmente los medios masivos de comunicación. Este estudio evidencia que, para

los dos grupos de participantes, la televisión, el cine, el internet y la prensa constituyen importantes fuentes de información y de referencia para dialogar sobre el tema de la homosexualidad. Sobre este asunto, el ejercicio interpretativo y comprensivo sugiere diferencias en el tipo de contenidos que consumen los escolares, como se reporta en la subcategoría temática *Medios de comunicación como fuente de información: contenidos de consumo diferenciados entre los dos grupos participantes*.

Programas televisivos como *La Rosa de Guadalupe*, *Caso cerrado* y *Al diablo con los guapos* fueron mencionados por los niños y niñas de la escuela como fuentes de información que, por lo general, transmiten ideas que consolidan lógicas de exclusión y devaluación de la homosexualidad y la valoración de modelos hegemónicos de vida familiar y de pareja. Por el contrario, los escolares del colegio, desde una mayor posibilidad de acceso a las nuevas herramientas tecnológicas como el internet o televisión por cable, acuden a otro tipo de producciones como *Gaycation* o videos protagonizados por parejas lesbianas y gais como youtubers; por ejemplo, *Calle y Poche*, o visualizan documentales educativos sobre diversidad sexual.

La enunciación de este tipo de producciones llevó en este estudio a indagar sobre el contenido de estos últimos programas. En términos generales, presentan los diversos movimientos culturales LGTBI en el mundo, recreando historias, modos de vida y el tratamiento específico legal y cultural en cada uno de los países frente al tema, con la intención de hacer explícitas las injusticias y situaciones de exclusión de la diversidad sexual y de vislumbrar las amplias posibilidades de amar y desear, desde un lente de comprensión respetuoso y de valoración de las diferencias: “(Angie/11/CP): *pues en la televisión, aparece un programa que se llama Gaycation... y es muy bueno, pues todo lo que sería por decirlo así, revolución gay, entonces es como que, ellos luchan por decirlo así para que la gente no piense que ellos son un error, o que son un pecado, o que no deberían existir, o que... (Miguel/11/CP): para que los acepten*”.

En el contexto teórico del estudio, se retoman variados autores que teorizan sobre las dinámicas de constitución subjetiva humana, desde un entramado complejo discursivo en

las actuales sociedades globalizadas y de consumo (Aguirre et al., 2008; Ayala, 2007; Barbero, 2002; Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Belgich, 2002; Bernal, 2006; Bonilla, 2010a; Carli, 2006; Curia, 2006; Lifschitz, Pavicich, Alonso y Alonso, 2008; Minzi, 2006; Ortiz, 1997; 2004; Steinberg y Kincheloe, 1997; Tenti, 2007; Urresti, 2008), en el cual los medios masivos de comunicación, impresos, electrónicos y otros productos culturales, desempeñan un papel central en la socialización infantil actual (Giddens, 2007; Martuccelli, 2009; Steinberg & Kincheloe, 1997; Tenti, 2007). Estos variados y complejos escenarios van desde el contexto escolar y familiar, hasta el político y mediático.

Con lo anterior, vemos cómo las formas en que los niños y las niñas narran sobre la homosexualidad, transitando entre unos y otros discursos sociales sobre este tema, obedecen a múltiples conexiones de sentido entre contextos de socialización cercana, modos de vida, patrones de educación familiar, las posibilidades de diálogo abierto o no frente al tema, el acceso a medios masivos de comunicación y los contenidos particulares que se consumen. Al respecto, se sugiere aquí que la mediación de los capitales culturales, desde la teoría del sociólogo Pierre Bourdieu, ofrece algunas posibilidades de comprensión contextual en este estudio.

En su texto *Las estrategias de la reproducción social*, Bourdieu (2011) define el espacio social en su carácter pluridimensional de posiciones que ocupan los agentes y grupos de agentes, asociados a la distribución de capitales: económico, social, cultural o simbólico. Así, las posiciones de clase que reproduce esta distribución de poderes (sin que los agentes sean necesariamente conscientes de ello) influyen en sus condiciones de existencia, el acceso a ciertos bienes, las maneras de usarlos y consumirlos, y sus estilos de vida. Es decir, la reproducción de la vida social a partir de la distribución de capitales y el poder que emana de ellos al poseerlos.

En términos generales, para este sociólogo el capital económico se materializa en la posesión de recursos económicos o dinero. Aparte de estas propiedades materiales, distingue las propiedades simbólicas; el capital cultural configura las formas de conocimiento, educación, tradiciones, creencias y habilidades, asociadas en general al

campo educativo y que se transmiten doméesticamente de padres a hijos a través del tiempo. El capital simbólico legitima la distinción entre grupos de agentes, especialmente por sus estilos de vida diferenciales y los privilegios sociales a los que se accede. El capital social se entiende como aquel recurso ligado a la pertenencia a determinadas redes o grupos sociales, con lo que se establecen relaciones de influencia, colaboración y cooperación.

De acuerdo con este autor, la distribución de estos capitales establece en el mundo social un *sistema de posibilidades diferenciales*, condiciones de vida particulares, beneficio en diferentes mercados como el laboral, escolar o de acceso al conocimiento, que pautan las dinámicas de inclusión/exclusión social. “Todo capital, cualquiera que sea la forma bajo la cual se presenta, ejerce una violencia simbólica desde que es reconocido” (p. 208), y vislumbra las diferencias de capital entre uno y otros grupos de agentes, desde la lógica de la pertenencia y de la exclusión. La noción de hábitos propuesta por este mismo teórico, permite también comprender como la posesión objetivada de bienes o poderes se incorpora como hábitos de clase, que reproduce sistemas de esquemas clasificadores de sociedades diferenciadas, que tienden a perpetuar las lógicas de inclusión/exclusión social.

En el caso de esta investigación, la inclusión intencional de dos grupos de escolares, con características sociodemográficas de sus familias y de sistemas educativos distintos, que favorecieran mayores elementos comprensivos de los contextos de socialización cercana, con las narrativas emergentes sobre el tema, habilitó como hallazgo plantear que las narrativas sobre la homosexualidad emergentes en los encuentros, se configuran y reconfiguran entre la pluralidad de contextos socioculturales, actores sociales y discursos sociales y la mediación de los capitales culturales.

Así, pareciera que la facilidad de adscribirse a *Discursos de reconocimiento y de derechos humanos* sobre el tema de la homosexualidad es potenciada en cuanto mayores posibilidades de diálogo abierto, reflexivo y crítico existan, tanto en el contexto familiar y escolar, para la comprensión de temas estigmatizados cultural e históricamente, como lo es la sexualidad humana. También se incluye aquí como oportunidad favorable el acceso a libros y medios masivos de comunicación, que en la actualidad ofrecen nuevas

construcciones de sentido sobre el tema, alejadas de aquellos discursos esencialistas y heteronormativos.

Los argumentos académicos frente a la posición hegemónica y excluyente de la religión judeocristiana frente a la homosexualidad, la posición crítica frente al ejercicio represivo de la diversidad sexual del actual gobierno de Derecha de Iván Duque, el reconocimiento de la ética del placer, más allá de la matriz heronormativa, el reclamo a la sociedad por el necesario respeto de las diferencias y garantía de todos los Derechos humanos en condiciones de igualdad, junto con las propuestas ético políticas sugeridas aquí, con mayor peso en los escolares participantes del colegio privado, constituyen importantes pistas para la construcción de ciudadanía crítica infantil hacia el tema, en distintos contextos de socialización actual.

Es de esta forma como el acceso a ciertos capitales, particularmente, el cultural, y la posibilidad de acceder a una educación formal e informal en el marco de campos discursivos que valoran y respetan la diversidad sexual, se perciben como ejes potenciadores de estas emergentes perspectivas frente al tema. Es este detalle, el de la posibilidad de apertura al diálogo y de acceso a ciertas fuentes de información válidas y reflexivas frente a la homosexualidad, más allá de pertenecer a una institución educativa pública o un colegio privado, o de la condición socioeconómica de las familias, el que representa un pilar fundamental para la comprensión enriquecida del tema, en el marco del complejo entramado de avalanchas de información disociadas que circulan en distintos espacios de socialización:

“(Luis/II/CP): Tu mamá habla mucho contigo ¿verdad? (Angie/II/CP): sí, es que la familia tiene que hablar siempre. Mi mamá trabaja en la gobernación. I: ¿trabaja el tema de la homosexualidad? (Angie): sí, entonces por eso es que yo se arto sobre ese tema”.

De esta forma, ya se había descrito en el contexto teórico las potencialidades para la construcción de ciudadanía infantil, a partir de la apertura creativa de conocer, preguntar, dialogar, explorar y asombrarse en el campo diverso de la sexualidad humana.

En contraposición a esta posibilidad dialógica y reflexiva sobre el tema, educar desde las propias subjetividades puestas en juego, en términos del silencio, el tabú, los temores y resistencias en el seno de las familias, en los contextos educativos o a través de las industrias de comunicación masiva, solo representa una violencia simbólica de los adultos sobre el saber de los niños y las niñas. Desde la perspectiva de Belgich (2002), el manejo que los adultos le dan a la sexualidad desde la dimensión del secreto corresponde a la puesta en práctica de un ejercicio de poder de los adultos sobre los niños. Según Greco (2009):

Cuando se afirma que “de eso no se habla” con relación a la sexualidad, hay un aspecto de lo humano que permanece negado, un recorrido del camino en la infancia, y la adolescencia que nadie acompaña, una parte de “lo nuevo” que crece que no es reconocida o valorada: el cuerpo, las relaciones con los otros, el placer, las diferencias, los encuentros con otros y otras, los modos de configurarse las familias, de elegir la paternidad o maternidad, el cuidado de la salud individual y colectiva, los derechos, etc. (pp. 76-77).

Hendel (2010), en su texto *Aquello que los medios masivos no publican, no ficcionan, ni informan (El silencio como herramienta de la violencia)*, señala el ejercicio de violencia simbólica que ejercen los medios masivos en su poder de transmisión de ideologías dominantes sobre el tema de la sexualidad y la consolidación de sistemas de valores y de creencias que, en sus palabras, atentan contra el pensamiento reflexivo. El poder que estos espacios de socialización tienen para proyectar y validar modelos convencionales y naturalizados de la sexualidad, también es registrado por Ayala (2007), Bernal (2006), Bonilla (2010), Carli (2011), Curia (2006), Lifschitz et al. (2008), Minzi (2006), Steinberg & Kincheloe (1997) y Urresti (2008). No obstante, las narrativas derivadas de esta tesis también ubican a los medios de comunicación como una poderosa herramienta informativa sobre modos alternativos de asumir esta condición humana en el marco de la diversidad sexual, su valoración y reconocimiento.

De ahí que habilitar espacios para el diálogo y el abordaje de interrogantes sobre la homosexualidad, se concluye, es adoptar una perspectiva de derechos de la infancia, incluidos los sexuales. Implica igualmente la promoción del ejercicio de ciudadanía desde temprana edad, en el sentido de considerarlos como sujetos políticos, capaces de encontrarse y relacionarse con el otro desde la diferencia, desde su reconocimiento y valoración. Tal como lo reflejan las narrativas respetuosas de la diversidad emergentes en este estudio. De esta forma, se considera a la educación para la sexualidad como un potente recurso para la reflexividad frente al otro como diverso y plural, que posibilite marcos de acción frente a la diversidad desde el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia y la reciprocidad, que superen la discriminación y la desigualdad. Más aún en las dinámicas actuales de globalización y consumo.

Finalmente, este abordaje contextual de las narrativas sobre la homosexualidad en el grupo de niños y niñas participantes permite reconocer el carácter complejo de su construcción en el entramado discursivo diverso, plural y antagónico que se produce y reproduce desde distintos contextos, fuentes de información y actores sociales en las actuales sociedades globalizadas y de consumo. En el contexto teórico de este estudio, desde autores como Giddens (2007), Hall (1997), Martuccelli (2009), Ortiz (1997), Steinberg & Kincheloe (1997) y Tenti (2007), se comprenden estas dinámicas complejas de socialización en el mundo moderno, a partir de la multiplicidad de productos culturales y espacios de significación, que trascienden el contexto familiar y escolar.

De este modo, pensar en la educación para la sexualidad desde temprana edad debe partir del reconocimiento de estas complejas y plurales posibilidades de construir narrativas sobre el tema. Asimismo, se reitera la necesidad de considerar el abordaje de *El niño y la niña como sujetos sexuales, políticos y ciudadanos*, desarrollado en el contexto teórico de esta tesis. Particularmente, en el rescate de la capacidad de agencia y la reflexividad infantil frente a los variados insumos culturales, producciones de sentido o discursos sociales que la sociedad le plantea.

Es así como las consideraciones tejidas en este capítulo, nos apartan de una lógica polarizante entre narrativas entre los dos grupos de escolares participantes, adscritas de manera exclusiva a *Discursos de reconocimiento y de derechos humanos* vs *Discursos esencialistas heteronormativos*, bajo determinantes contextuales específicos. Más bien, se invita a la comprensión de las narrativas sobre el tema en la dinámica de un *continuum* como se precisa en el siguiente capítulo de cierre.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 EL CONTINUUM EN LAS NARRATIVAS SOBRE EL TEMA: ENTRE LA PERFORMATIVIDAD HETERONORMATIVA, LA TOLERANCIA SOCIAL Y LA EMERGENCIA DEL SUJETO ÉTICO

El título asignado a este capítulo de cierre emerge en un sentido articulador de los distintos hallazgos derivados en esta tesis doctoral y en respuesta al objetivo general de comprender las narrativas sobre el tema de la homosexualidad en un grupo de niños y niñas escolarizados de la ciudad de Ibagué, en relación con su contexto familiar, escolar, social y cultural. De esta manera, aquí se busca una aproximación reflexiva y teórica que favorezca el establecimiento de conexiones de sentido en las narrativas de niños y niñas sobre el tema, en diálogo con algunos autores y teorías. Es así como se llega al *continuum narrativo* y las potenciadoras posibilidades de consolidación de estrategias de educación para la sexualidad desde temprana edad, que se pueden derivar desde su comprensión.

6.1.1 El continuum narrativo sobre la homosexualidad

Los dos capítulos anteriores orientados al abordaje de los distintos discursos sociales, contextos de socialización y actores sociales, que otorgan un sentido a la construcción colectiva de narrativas de niños y niñas sobre el tema de la homosexualidad, invitan a desconectarnos de una lógica polarizante aplicada a los *Discursos de reconocimiento y de derechos humanos* y *Discursos esencialistas heteronormativos*, bajo ejes diferenciales o factores sociales específicos que se perciban como causa – efecto, en un sentido determinista.

En esta tesis, más bien, se habilita un camino comprensivo de las narrativas emergentes sobre el tema de la homosexualidad en el grupo de escolares participantes, desde la dinámica de un *continuum* y el tránsito complejo, plural y antagónico entre la performatividad heteronormativa, la tolerancia social y la emergencia del sujeto ético. Fischer (2009) acuña el principio de la lógica difusa, aplicada en varios trabajos desarrollados, inicialmente, en el campo de la tecnología y retomado también en la filosofía

y sociología, para habilitar una mirada comprensiva que permita el reconocimiento de la multiplicidad o del multivalor, apartarnos de dinámicas de exclusión y aproximarnos al pensamiento complejo:

Matemáticamente, la lógica difusa incluye el intervalo, que se sitúa en el medio, entre cero y uno; permitiendo la existencia de multivalores, de multivalencias, y cuando nos referimos a multivalores y multivalencias, entramos en el ámbito de la complejidad y algunas veces en el mundo de las paradojas (p.16).

Pensar de esta forma los fenómenos del mundo social nos aparta de la lógica dicotómica del orden o del desorden y se constituye en oportunidad comprensiva de las multiplicidades, sin estrechar la visión del mundo a un pensamiento simple. Desde la mirada de esta autora, pensar en la complejidad de los procesos del mundo social, es identificar el desequilibrio y la dinámica que se teje entre el “orden” y los factores extraños que reproducen el desorden y moviliza los cambios: “Es como si no existiera ni comienzo, ni fin y sí un *continuum*” (p.14).

De esta manera, en esta tesis doctoral se asigna a la lógica difusa y, particularmente, la dinámica de un *continuum*, la posibilidad de hacer una lectura comprensiva de lo que sucede en el entramado complejo, plural y, en ocasiones contradictorio, hallado en las narrativas de los escolares sobre el tema de la homosexualidad. Estas formas de comprensión, retomando a Fischer (2009), nos llevan “a desarrollar un pensamiento fuera de la simplicidad de lo verdadero o falso, del ser o no ser, del hombre o de la mujer, es decir, fuera de la lógica binaria” (p.15), que Occidente ha edificado en torno al tema de la sexualidad. Particularmente, llevaría aquí a trascender una mirada lineal, fija o dicotómica entre unos y otros discursos, entre unos y otros contextos con sus particularidades y a evitar juzgar como desfavorable o valorable la adscripción a determinados discursos sobre el tema de la homosexualidad.

El término *continuum* se recrea en esta tesis doctoral como forma de comprensión de las narrativas de niños y niñas sobre el tema de interés en este estudio. Así, el entramado

narrativo hallado estaría constituido por una multiplicidad de elementos (discursos sociales y sus nexos de sentido con contextos de socialización, actores sociales, la mediación de los capitales culturales), que establecen interconexiones y relaciones en dinámicas continuas. Así, al conversar sobre el tema de la homosexualidad, cada niño y niña, transita entre unos y otros discursos, retoma sus experiencias, creencias previas alimentadas desde sus contextos de socialización cercana y variadas fuentes de información y actores sociales, para plantear, reflexivamente y desde su capacidad de agencia, múltiples miradas frente al tema en cada encuentro conversacional. En este encuentro con los otros y otras, la narrativa permite construir y reconstruir ideas sobre el tema como espacio de aprendizaje. De ahí, que el continuum desafía la postura simplista y dualista para comprender la riqueza narrativa sobre el tema, emergente en este estudio.

En este sentido, una mirada más profunda en este trabajo, le apuesta a afirmar que éste continuum narrativo se dinamiza entre la performatividad heteronormativa, la tolerancia social y la emergencia del sujeto ético. Lo polar no existe y la multiplicidad permite descubrir los entre, o las zonas grises en las narrativas sobre el tema e identificar las claves para la educación para la sexualidad.

6.1.2 Narrativas navegantes en la performatividad heteronormativa

Para ahondar en este hallazgo, se menciona que cuando los niños y niñas del estudio conversan sobre el tema en cada uno de los encuentros narrativos, navegan por múltiples posibilidades de comprensión. Una de estas posibilidades adquiere sentido desde la perspectiva teórica de la performatividad heteronormativa sugerida por Butler (2006; 2007). Desde el contexto teórico de esta tesis, se desarrollan líneas conceptuales que plantean la heteronormatividad como un sistema alimentado por disposiciones sociales, políticas, económicas, que reproducen a través del tiempo y en contextos sociales específicos, significados asociados al sexo y la sexualidad (Belgich, 2017). En este sistema se privilegia socialmente el relacionamiento sexo afectivo entre hombres y mujeres y se establecen límites entre lo que se considera aceptable o no, lo normal o patológico, dando

lugar a aquellos cuerpos y sexualidades que, al escapar del binarismo sexual, de la linealidad naturalista entre identidad - sexo - género, son excluidos y devaluados.

Este sistema heterosexual en términos de norma y regímenes de poder discursivo, se reitera de manera constante a través de distintos mecanismos sociales en la vida cotidiana y adquiere un sentido performativo. Butler (2007) concibe la performatividad como un ritual sostenido culturalmente a través del tiempo, que regula de manera uniforme las maneras de ser, sentir, desear y comportarse en la cultura, desde la lógica de la heterosexualidad obligatoria: “El poder de esta práctica reside en limitar, por medio de un mecanismo de producción excluyente, los significados relativos de «heterosexualidad», «homosexualidad» y «bisexualidad», así como los sitios subversivos de su unión y resignificación” (p. 96).

En este sentido la sexualidad corresponde a una construcción ideal que se materializa a través de la reiteración de normas sostenidas a través del tiempo y que produce y reproduce aquello que nombra, como deber ser heteronormado. Es así como el conjunto de narrativas derivadas en este estudio en los dos grupos de escolares, navegan en la performatividad heteronormativa cuando se adhieren a los discursos sociales esencialistas para enjuiciar y excluir la homosexualidad al campo de lo abyecto e invisible, como se desarrolló en el cuarto capítulo.

Es desde esta matriz excluyente de reglamentación que se subjetivan los sujetos (Butler, 2006), produciendo en simultáneo la esfera de los seres abyectos que transitan por las zonas ocultas, invisibles, inhabitables e indeseables de la vida social; zonas en que lesbianas y gays son arrojados y condenados por ser “portadores” de una aparente condición de diferencia amenazadora y transgresora de la norma. Al respecto, García (1999) introduce el término los “pirobos nómadas” para referirse a aquellos niños y jóvenes prostituidos en el mercado sexual homosexual y en la marginalidad, y que constituyen una “comunidad por compartir los mismos riesgos, carencias sociales y enemigos externos” (p. 221). En el marco de estas circunstancias de marginalidad y exclusión social, configuran prácticas de economía individual en su tránsito entre múltiples territorios, que les permite fugarse y

desarrollar su cotidianidad en los márgenes de la sociedad: “Son pirobos, son mercenarios explotados, son puntos de fuga para la discriminación de otros y de sí mismos” (p. 225).

6.1.3 Tolerancia social: las zonas grises del continuum narrativo

Antes de desarrollar el punto de navegación del continuum de las narrativas opuesto a esta perspectiva de la performatividad heteronormativa, es decir, el campo de posibilidad de emergencia del niño y la niña como sujeto ético frente al tema de la homosexualidad, es necesario detenernos en aquellas zonas grises develadas en las narrativas; es decir la *tolerancia social*:

“I: Supongamos que han pasado 30 años y tú eres la presidenta de la república ¿tú qué decisión tomarías respecto a las parejas del mismo sexo? (Luz/9/CP): pues no lo prohibiría, si no que pues, dijera, cada uno puede expresar sus sentimientos, pero, pues sin pasarse de la raya, digamos uno puede ser gay, lesbiana, todo, pero sin pasarse de la raya, sin decir: ¡oye tú eres gay y punto, oye tú eres gay y punto! solo si uno lo quiere. (Sergio/9/CP): además, lo que dijo Luz, sin pasarse de la raya, o sea que no fastidien a otras personas”.

Este pasaje narrativo se suma a otros relatos que asignan un matiz de contradicción, un sí pero no, un ir y venir entre Discursos esencialistas heteronormativos y Discursos de reconocimiento y de derechos humanos. Una zona gris que habilita que cada niño y niña en cada encuentro conversacional transite por el continuum narrativo de la pluralidad y contradictorias formas de comprender el tema de la homosexualidad.

Este interesante hallazgo puede ser leído a través de los aportes teóricos de Jones (2008) y Pecheny (2002), quienes han encontrado en sus estudios la convivencia en un solo relato, del rechazo explícito a la homosexualidad, junto con cierta preocupación hacia la discriminación hacia lesbianas y gays. Tal como cuando los niños y niñas participantes devalúan, expresan asco, burla, vergüenza o asombro hacia el tema, “¡coño, ¿qué es eso?! (abre los ojos sorprendido), ¡besándose, por Dios!”; pero, al mismo tiempo enuncian:

“¡Déjenlos ser libres coño, porque en la constitución dice que cualquiera puede ser libre! (Luis)”.

Esta tensión, contradicción o mirada antagónica emergente desde las zonas grises del *continuum* narrativo, puede ser pensada a través de la concepción de la tolerancia, entendida como

...la capacidad cívica y política de las personas de respetar “la libertad del otro, sus maneras de pensar y de vivir, pero ello significa al mismo tiempo admitir la presencia del otro a regañadientes, la necesidad de soportarlo o simplemente dejarlo subsistir” (Pecheny: 2002: 131)...según sus dichos, se tolera a las personas homosexuales porque existen y van a seguir existiendo...pero se puede permanecer relativamente indiferente a ellas. Si la tolerancia no equivale a la plena aceptación ni al reconocimiento social de quien es diferente, una opción posible es la indiferencia (Jones, 2008, p. 54).

Tal como se refleja en la conversación entre Miguel y Luis, del colegio privado: *(Luis): como dicen por ahí, me importa un cero a la izquierda. (Miguel/11/CP): pues a mí en realidad ese tipo de personas me son indiferentes...cada uno tiene su forma de pensar y su forma de ver las cosas*”. De esta manera, se tolera a lesbianas y gays siempre y cuando se adhieran a estas condiciones propuestas por el grupo de participantes: *“ser prudentes”, “no mostrarse”, “irse a lo más lejos”, “si no exageran”, “sin pasarse de la raya”, “que no fastidien a otras personas”*.

Al respecto, se coincide con Jones (2008) y Pecheny (2002) cuando afirman la posible existencia de un pacto implícito entre heterosexuales y homosexuales en cuanto al estatus de la homosexualidad: *la tolerancia social a cambio de la discreción y la invisibilidad*. Te tolero siempre y cuando te mantengas espacial y simbólicamente distante, discreto, oculto y sin perturbar la armonía heteronormativa. Sobre este mismo asunto, Guasch (2006) también menciona que *“La tolerancia nada tiene que ver con el respeto. Este último implica aceptar sin condiciones la humanidad de los otros (y los derechos de ciudadanía que por ello les corresponden)”* (p. 131).

Así, bajo la figura teórica de la tolerancia social se comprenden las zonas grises del continuum narrativo hallado en esta investigación, que dinamiza el tránsito entre variadas perspectivas sobre el tema. Particularmente, en este continuum narrativo se estarían entrelazando la *injusticia cultural o simbólica o injusticia de reconocimiento*, frente a miradas de *reconocimiento*. Si retomamos a Fraser (1997; 2003) las injusticias culturales o simbólicas están arraigadas a modelos y prácticas de representación, comunicación e interpretación legitimadas por la cultura que reproducen la falta de reconocimiento o el reconocimiento inadecuado y, con ello, procesos de opresión e invisibilización.

De esta manera, la homosexualidad por efectos de las valoraciones culturales y simbólicas heterosexistas, entraría al terreno de lo que Fraser (1997; 2003) denomina las “sexualidades despreciadas” o denigradas, en las que se reproducen injusticias de reconocimiento hacia lesbianas y gais, en términos de la negación de sus derechos humanos y prácticas homofóbicas, de humillación, opresión, discriminación o violencia.

Frente a estas formas de injusticia simbólica que niegan el reconocimiento de la homosexualidad, esta autora propone soluciones de reconocimiento que permitan revalorizar las relaciones erótico y afectivas entre personas lesbianas y gais, desde un entendimiento de la sexualidad que dé apertura a la comprensión de las diferencias múltiples, fluidas y cambiantes, que se aparten de los modelos binarios y heterosexistas.

En este sentido, como el continuum narrativo tejido por los dos grupos de participantes en el estudio, incluye de manera paralela miradas de reconocimiento desde una perspectiva de derechos, resulta interesante en esta tesis comprender esas posibles “*soluciones de reconocimiento*” (Fraser, 1997; 2003) o los ejercicios de “*repetición subversiva*” (Butler, 2007), que son asumidas por los escolares del estudio y que favorece su cuestionamiento crítico frente a discursos y prácticas históricas que reproducen el poderío del heterosexismo. Es así como el análisis comprensivo realizado permite concluir que las miradas críticas y cuestionadoras del orden social, así como las propuestas ético políticas sugeridas por algunos niños y niñas, en su tránsito por el continuum narrativo, estarían

asociadas a las posibilidades de diálogo abierto sobre el tema en distintos escenarios sociales.

De este modo, cuando niños y niñas navegan hacia los Discursos de reconocimiento y de derechos humanos, incluyendo perspectivas críticas sobre los Discursos esencialistas heteronormativos, en el mismo continuum narrativo, nos adentramos en el campo de la emergencia del sujeto ético.

6.1.4 La emergencia del sujeto ético en el continuum narrativo: rutas educativas transformadoras

El conjunto de conclusiones desarrolladas anteriormente y que permiten comprender las narrativas sobre el tema de la homosexualidad en un grupo de niños y niñas escolarizados de la ciudad de Ibagué, en relación con sus contextos de socialización cercana, lleva en este último apartado a defender la emergencia del sujeto ético en el continuum narrativo sobre el tema y a develar posibles rutas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de abordaje de la sexualidad y la homosexualidad con niños y niñas.

Como se anunció previamente, en las narrativas de los niños y niñas de los dos contextos educativos participantes se identifica un espacio en el continuum narrativo que habilita el posicionamiento crítico, ético y político frente al tema y que se consolida a partir de las aperturas dialógicas que se promueven en distintos escenarios sociales; especialmente, el familiar y el escolar. Cuando los niños y niñas se ubican en este terreno crítico narrativo, no quiere decir que suprimen del continuum los Discursos esencialistas heteronormativos asociados a las injusticias de reconocimiento, sino que, es partir de éstas perspectivas heteronormativas performadas, que los sujetos asumen miradas críticas y alternativas sobre el tema, teniendo en cuenta lo que acontece en la cotidianidad del escenario político, legal, religioso, familiar, escolar y de los medios de comunicación.

Es así como la capacidad de agencia y de relación crítica y transformadora emerge del continuum narrativo, de las zonas grises, entre la complejidad de discursos, contextos, actores sociales y la mediación de capitales culturales. Emerge en la paradoja misma:

Que mi agencia esté repleta de paradojas no significa que sea imposible. Significa sólo que la paradoja es la condición de su posibilidad. Como resultado, el «yo» que soy se encuentra constituido por normas y depende de ellas, pero también aspira a vivir de maneras que mantengan con ellas una relación crítica y transformadora (Butler, 2006, p.16).

Es en la multiplicidad de formas de comprender el tema que emergen las posibilidades de narrar la homosexualidad más allá de las normas y de someter a reinterpretación aquellas concepciones de la sexualidad humana, que históricamente han pautado las diferencias como fundamento de las injusticias de reconocimiento. Navegar entre unos y otros discursos desde la estrategia de la narrativa, nutre posibilidades de aprendizaje para la transformación social y ética; es reconocer que la constitución subjetiva de la sexualidad se tramita en la paradoja, en dinámicas complejas, difusas, diversas que permiten la sujeción a las normas, pero también volverse contra ellas.

Esta mirada crítica que se teje en este continuum narrativo nos anuncia la emergencia del sujeto ético; la emergencia de aquel niño y niña al que históricamente se le han negado las posibilidades de acceder al saber sobre la sexualidad humana, y que con esta tesis nos demuestra sus enormes potencialidades de tejer un distanciamiento crítico frente al mundo adulto moralizante.

Cuando este niño y niña como sujeto sexual, ciudadano, agente y político, logra reflexivamente escapar del manejo silenciado, oculto, estigmatizado y excluyente del tema de la sexualidad y homosexualidad, transita hacia el lugar del sujeto ético:

El hecho del que debe partir todo discurso sobre la ética es que el hombre no es, ni ha de ser o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico. Sólo por esto puede existir algo así como ética: pues está claro que si el hombre fuese o tuviese que ser esta o

aquella sustancia, este o aquel destino, no existiría experiencia ética posible, y sólo habría tareas que realizar (Agamben, 1996, p.31).

De este modo, cuando los escolares escapan de la performatividad heteronormativa, transitan por las zonas grises de la tolerancia y se distancian de las lógicas del tratamiento oculto y pecaminoso de la sexualidad y de la violencia simbólica que ejerce el adulto o las instituciones de poder sobre su saber, estaríamos hablando, en palabras de Agamben (1996) de el “*simple hecho de la propia existencia como posibilidad y potencia*” (p.31), de la emergencia del sujeto ético que logra establecer un distanciamiento crítico con los discursos de poder históricos, que sobre el tema de la homosexualidad aún circulan con fuerza en distintos escenarios de la vida social.

Este niño y niña como sujeto ético y sexual, con capacidad de palabra y acción liberadora de la opresión, tal como se planteó en el apartado teórico de *El niño y la niña como sujetos sexuales, políticos y ciudadanos*, debe constituirse en foco de reconocimiento a la hora de plantear estrategias de educación para la sexualidad. Son varios los estudios (Bonilla, 2010a; Carli, 2006; García, 1999; Reguillo, 2006; Rockwell, 2005), incluido éste, que demuestran la capacidad de agencia y la reflexividad infantil en los complejos, dinámicos y globalizantes contextos de socialización actual.

La aproximación contextual a estas narrativas evidencia la necesidad de dejar de percibir a los niños y niñas como sujetos angelicales y receptores pasivos. Adicionalmente, deja entrever la deuda histórica de las familias, las instituciones escolares, los medios masivos de comunicación y el Estado frente a la educación para la sexualidad. Las múltiples resistencias que aún se presentan en distintos sectores sociales conservadores de la sociedad colombiana, frente al avance en materia de derechos humanos en el marco de la diversidad sexual, siembran las injusticias simbólicas de reconocimiento, los procesos de exclusión social y discriminación hacia apersonas lesbianas y gais, tal como se detalló en el planteamiento del problema de esta tesis.

Es así como el continuum narrativo hallado en este estudio como forma de comprender contextualmente las narrativas de niños y niñas que sobre el tema de la homosexualidad, se

considera asimismo como una posibilidad de repensar las posibles de estrategias de abordaje educativo de la sexualidad humana. No desde el ocultamiento de los discursos y prácticas históricas que han performado, normativizado y silenciado las distintas formas de ser, sentir, amar y desear, sino, por el contrario, desde la posibilidad de transitar por las zonas grises del continuum, de ir y venir analíticamente entre unas y otras perspectivas sobre el tema, hasta habilitar la emergencia del sujeto ético, capaz de contemplar otras miradas de reconocimiento y valoración a través del diálogo abierto.

Este abordaje crítico incluye la mirada sobre el escenario político, legal, religioso, el tratamiento dado en la familia, en la escuela y en los medios de comunicación. Es decir, asignarle una dimensión socio-histórica a los discursos de poder opresores de la sexualidad y desde allí generar la resistencia (Hendel, 2010), las soluciones de reconocimiento (Fraser, 1997; 2003) o los ejercicios de repetición subversiva (Butler, 2007), que eviten la reproducción acrítica y las prácticas de injusticia, devaluación y discriminación hacia el “otro diferente”.

Por último, es importante señalar en esta tesis que el camino recorrido para dar respuesta a cada una de las preguntas y objetivos de investigación, permiten, adicionalmente sugerir tanto en los procesos investigativos como educativos sobre el tema de la sexualidad, *la adopción de la narrativa como opción ontológica, epistemológica y metodológica, en sus potencialidades para la emergencia del niño y la niña como sujetos éticos y narrativos de la sexualidad.*

La estrecha conexión entre la Epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006) y la Narrativa misma, por su carácter situado, participativo y colaborativo, favorece la apuesta de construir colectiva y reflexivamente con niños y niñas el conocimiento sobre temas estigmatizados y silenciados por la cultura, como lo es la homosexualidad. Implicaría un proceso educativo de aprendizajes compartidos, que parta de la consideración de sujeto que narra como agente reflexivo; de posibilidad de identificar los elementos sociales, culturales, económicos y políticos asociados al tema, así como las construcciones subjetivas que niños

y niñas elaboran al respecto, desde una mirada contextual y en articulación con sus experiencias personales, familiares, escolares y sociales.

En el caso del trabajo educativo con niños y niñas es necesario adoptar técnicas cualitativas recreadas a través del juego, que faciliten la interacción dialógica entre la investigadora o educadores con el grupo de participantes. Esta tesis evidencia que la riqueza narrativa en sus múltiples lenguajes expresivos (oral, textual, gestual, visual) aflora a través de técnicas de conversación grupal, el dibujo, el cuento inconcluso, el juego de roles, la construcción de historietas, las técnicas proyectivas, el juego, las fotografías, el cine foro, entre otras. Para ello, no existe un proceso lineal y fijo, o una secuencia de pasos, ni formatos preestablecidos que determinen el proceso formativo. Por tanto, el anexo A se expone solamente como una posible ruta de coproducción de narrativas sobre el tema, frente a muchas otras rutas que se pudieran desplegar o recrear, dependiendo de los contextos, el tipo de población y los objetivos particulares que tracen las distintas propuestas de investigación o de educación sobre el tema.

Constituye así un proceso abierto, flexible, dinámico, contextualizado, reflexivo y multimetódico. Tal como se produjo en el trabajo de campo de esta tesis; las primeras aproximaciones favorecieron la inclusión de ajustes al número de talleres, la focalización de nuevas subtemáticas emergentes desde la mirada infantil y la necesidad de trascender el abordaje individual al cierre del proceso y otorgarle un sentido colectivo reflexivo.

El juego como estrategia central favorece la construcción de conocimiento compartido, allí mismo, en el encuentro con el otro, ante los cuestionamientos, los interrogantes y puntos de vista diversos, comunes o antagónicos del grupo de participantes. Entre más plurales y contradictorias formas de entender el tema emerjan espontáneamente, mayores posibilidades de debatir, cuestionar, analizar y reflexionar existen. Esto es precisamente lo que favoreció tejer el entramado narrativo, entendido aquí como el continuum entre unos y otros discursos, entre unos y otros contextos con sus particularidades, el tránsito por las zonas grises de la tolerancia, por la paradoja, hasta llegar a las potenciadoras formas de

compresión del sujeto ético que, en palabras de Ripamonti (2017), corresponde a la dimensión política de la narrativa.

Así la construcción colectiva de conocimiento adquiere un sentido participativo y colaborativo de aprendizaje, gestado en momento espacial y temporal específico, de entrecruce de narrativas múltiples alrededor de un mismo tema. Es decir, una apuesta educativa contextual, ontológica, epistemológica y metodológica de la sexualidad, que reconozca a niños y niñas como sujetos sexuales, políticos, ciudadanos y narrativos, en la construcción colectiva del conocimiento, que privilegie sus voces y formas particulares de comprender el mundo y su posicionamiento y agenciamiento ético político, para la transformación de prácticas excluyentes asociadas a la sexualidad en las sociedades contemporáneas.

“ahí es donde está la cultura, ahí es donde está la cultura, entonces, ahí es donde dicen los niños son el futuro, y si los niños son el futuro, no les deberían venir a enseñar matemáticas, la raíz cuadrada de ocho, cuatro, un ejemplo, no... entonces, eso no es el futuro... el futuro es que ellos sepan de diversidad, que sepan qué es lo mejor...no necesariamente tiene que ser que la matemática, es la ciencia, que la biología, que no sé qué, no necesariamente tiene que ser eso” (Angie/11/CP).

Este último relato remite a la investigadora misma a cerrar esta tesis de doctorado con su implicación subjetiva con el tema, en su doble lugar de sujeto cognoscente y sujeto conocido en el marco de este ejercicio de construcción colectiva del conocimiento:

“La mirada crítica y reflexiva de este grupo de participantes, me remitió a casi tres décadas de mi lugar de niña. Comprendo que he crecido en una matriz cultural que excluye todo aquello que no encaja en el modelo heteronormativo y que, al no tener la oportunidad, años atrás, de recibir una educación abierta, franca y sincera sobre el tema de la sexualidad, durante gran parte de mi vida, formé parte de este grupo de personas que, desde muy corta edad reaccionaba con asombro y juzgamiento moral hacia personas LGTBI. A través de las investigaciones que en los últimos diez

años he realizado sobre el amplio tema de la sexualidad, desde la perspectiva infantil, he ido identificando hermosos relatos de reconocimiento, tolerancia y valoración de la diversidad sexual, que se han venido consolidando en las últimas décadas, quizá por un abordaje cada vez mayor de la educación para la sexualidad en distintos contextos sociales.

Es por ello que, escuchar las voces de estos escolares, sigue alimentando mi convicción del necesario abordaje investigativo de la perspectiva de niños y niñas sobre el tema y apostarle a la construcción de estrategias educativas y participativas sobre la sexualidad, para la promoción no solo de discursos, sino también de prácticas sociales de reconocimiento y respeto hacia el abanico de posibilidades amorosas, eróticas, afectivas y sexuales. Esas perspectivas críticas de los niños y niñas que hoy escucho, me hubiera gustado construirlas desde pequeña con un acompañamiento educativo”
(Diario de campo).

REFERENCIAS

- Acaso, M (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acosta, D. A., & Frade, D. M. (Sin fecha). *Representaciones sociales sobre la comunidad LGBTI, que tienen docentes y estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios*. Tesis de pregrado. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá.
- Acuña, A. (2001). *Enciclopedia del sexo y de la educación sexual*. Colombia: Zamora editores Ltda.
- Adamczyk, A., Boyd, K., & Hayes, B. (2016). Place matters: Contextualizing the roles of religion and race for understanding Americans' attitudes about homosexuality. *Social Science Research*, 57, 1-16. doi: 10.1016/j.ssresearch.2016.02.001
- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. España: Pre-textos.
- Aguirre, E., Burkart, M., Fernández, A., Gaspari, A., & Haftel, C. (2008). *La sexualidad y los niños: Ensayando intervenciones*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Aguirre, S. J. (2004). *Ética del placer*. México: Trillas
- Ahmad, S., & Bhugra, D. (2010). Homophobia: an updated review of the literature. *Sexual & relationship therapy*, 25(4), 447-455. doi:10.1080/14681994.2010.515206
- Alonso, G., Herczeg, G., & Zurbriggen, R. (2008). Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo. En G. Morgade & G. Alonso (Comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 251-272). Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, G., Herczeg, G. & Zurbriggen, R. (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpretaciones desde la disidencia. En Villa, A. (comp). *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico culturales en educación* (pp.213-239). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a15.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez, M. C. (2015). Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción

- colectiva en la escuela como alternativa de paz. En Unda, R., Mayer, L., & Llanos, D. (Comp.). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos* (pp. 101-121). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Alzate, H. (1987). *Sexualidad humana*. Bogotá-Colombia: Temis.
- Amar, J., Angarita, C., & Cabrera, K. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. *Psicología desde el Caribe*, 12, 134-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301209>
- Andersen, R., & Fetner, T. (2008). Cohort differences in tolerance of homosexuality. *Public Opinion Quarterly*, 72(2), 311-330. doi:10.1093/poq/nfn017
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). *Doing Narrative Research*. Los Ángeles, London, New Delhi, Singapore, Whashington: Sage Publications.
- Ardila, R. (2002). *Homosexualidad y psicología*. Bogotá: El manual moderno.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arias, G. M., & Villota, F. F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), pp. 41-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3578/357834254004.pdf>
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ariés, Ph & Duby, G. (1990). *La Revolución Francesa y el asentamiento de la sociedad burguesa*. Buenos Aires: Taurus.
- Avery, A., Chase, J., Johansson, L., Litvak, S., Montero, D., & Wydra, M. (2007). America's Changing Attitudes toward Homosexuality, Civil Unions, and Same-Gender Marriage: 1977-2004. *Social Work*. 52(1), 71-79. doi:10.1093/sw/52.1.71
- Ayala, G. (2007). Medios de comunicación, publicidad e industria cultural: hacia la genitalización de lo erótico-sexual. *Revista el hombre y la máquina*, 028, enero-junio, 22-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/478/47802803.pdf>.
- Bachs, J. (1984). Conocimientos sexuales en niños/as de 5 a 7 años. Bases para el estudio de los factores de integración. *Cuadernos de Psicología*, 8(2), 139-154. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/10.5565-rev-psicologia.554/262712>
- Badinter. E. (1993). *XY identidad masculina*. Madrid: Alianza

- Ballester, R. & Gil, M. (2006). La sexualidad en niños de 9 a 14 años. *Psicothema*, 18 (1), 25-30. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3171>
- Banwari, G., Mistry, K., Soni, A., Parikh, N., & Gandhi. H. (2015). Medical students and interns' knowledge about and attitude towards homosexuality. *Journal of Postgraduate Medicine*, 61(2), 95-100. doi: 10.4103/0022-3859.153103
- Baquero, R., Diker, G., & Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Barragán, F., de la Cruz, J., Doblaz, J., Padrón, M., Navarro, A., & Álvarez, F. (2001). *Violencia de género y curriculum. Un programa para la mejora de relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barrientos, J. E., & Cárdenas, J. M. (2010). Adaptación y validación de la escala Likert de actitudes de heterosexuales hacia homosexuales (HATH) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 5, 30-49. Recuperado de <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/Adaptaci%C3%B3n-y-validaci%C3%B3n-de-la-escala-Likert-de-actitudes-de-heterosexuales-hacia-homosexuales-HATH.pdf>.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación Cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual moderno.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: Porrúa-Universidad Intercontinental.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de Hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*: México: UNAM
- Beuchot, M. (2009). La Hermenéutica Analógica en la Filosofía. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 2(1), 13-22. Recuperado de doi 10.15332/s1657-107X.2009.0001.01
- Belgich, H. (2002). *Los afectos y la sexualidad en la escuela: hacia una diversidad del sentir*. Rosario: Homo Sapiens.
- Belgich, H. E. (2004). *Sujetos con capacidades diferentes: sexualidad y subjetivación*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Belgich, H. E. (2008). *Subjetividad y violencia urbana. Clase, género y racismo*. Rosario: Laborde libros editor.

- Belgich, H. E., & Casati, N. (2017). *El avance de la tristeza. Deuda, patriarcado, feminicidio*. Buenos Aires: Laborde Libros.
- Bernal, M. (2006). Género, Etnia y clase en el cine argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los noventa. En Carli, S. (Comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 265-294). Buenos Aires: Paidós.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-29. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>
- Beth, D. & Bravo E. (Productor). (2017). In a Heartbeat. Animated Short Film. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0>
- Binstock, G., & Gogna, M. (2015). La iniciación sexual entre mujeres de sectores vulnerables en cuatro provincias argentinas. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 20, 113-140. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sess/n20/1984-6487-sess-20-0113.pdf>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (4). 1-26. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Art. 12, 1-43. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Bonilla, C. B. (2010a). Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1013-1023. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/87/45>
- Bonilla, C. B. (2010b). Los niños y las niñas prepúberes, ¿también tienen derechos sexuales? *Hologramática*, 7 (12), pp. 143-156. Recuperado de http://www.cienciaried.com.ar/ra/usr/3/273/hologramatica_n12pp143_156.pdf
- Bonvillani, A. (2013). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetivade(s) política(s). En Piedrahita, C., Díaz, A., & Vommaro, P. (Comp.). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates*

- latinoamericanos* (pp. 83-100). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso.
- Boswell, J. (1992). *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad: los gays en Europa occidental desde el comienzo de la era cristiana hasta el siglo XIV*. Barcelona, España: Muchnik.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bowen, A. M., & Bourgeois, M. J. (2001). Attitudes Toward Lesbian, Gay, and Bisexual College Students: The Contribution of Pluralistic Ignorance, Dynamic Social Impact, and Contact Theories. *Journal Of American College Health*, 50, 91-96.
- Butler, J. (2000). Variaciones sobre sexo y género. En Lamas, M. (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 303-326). México: PUEG.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Briceño, M. (2012). Representaciones sociales de los profesionales de trabajo social sobre diversidad sexual: un aporte al debate sobre familia, adopción y diversidad en clave de intervención social. *Prospectiva*. No. 17, p. 379-406. doi.org/10.25100/prts.v0i17.1157
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. En S. Talburt & S. Steinberg (eds.), *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp. 51-75). España: Graó.
- Brownlee, K., Sprakes, A., Saini, M., O'Hare, R., Kortess-Miller, K., & Graham, J. (2005). Heterosexism among Social Work Students. *Social Work Education*, 24 (5), 485-494. doi: 10.1080/02615470500132756
- Bruner, J (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1992). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cadavid, I. C., Vásquez, J. C., & Botero, J. D. (2014). El uso de juegos dramáticos y dibujos para explorar las Representaciones Sociales de los niños y niñas acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 19(3), 287-304. doi:10.17533/udea.ikala.v19n3a05

- Camacho, L. B. (2015). Abordaje metodológico de la sexualidad desde la perspectiva infantil. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Psychology Investigation, Octubre, Ibagué.
- Camacho, L. B. (2017). Transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 256-270. doi.org/10.14483/16579089.11362
- Camacho, L. B., & Trujillo, M. A. (mayo, 2009). *Representaciones sociales sobre niñez, adultez y sexualidad*. Trabajo presentado en la XI Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de Investigadores sobre Juventud, Centro de Estudios sobre la Juventud, La Habana, Cuba.
- Camacho, L. B., Tarquino, L. C. Prado, K., & Preciado, A. L. (2017). Representaciones sociales de adolescentes sobre la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción homoparental. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (6), 76-96. Recuperado de <http://revistametamorfosis.es/index.php/metamorfosis/article/view/64>
- Camilleri, P., & Ryan, M. (2006). Social Work Students' Attitudes toward Homosexuality and Their Knowledge and Attitudes toward Homosexual Parenting as an Alternative Family Unit: An Australian Study. *Social Work Education*, 25(3), 288-304. doi:10.1080/02615470600565244
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación CLADE. (2017). Por una educación con diversidad e igualdad: nuestra lucha colectiva por el fin de la violencia de género en los espacios educativos.
- Canguilhem, G. (2005). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, S.A.
- Cant, B. (2008). Gay men's narratives and the pursuit of well-being in healthcare settings: A London study. *Critical Public Health*, 18(1), 41-50. doi:10.1080/09581590701829606
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Carvajal, D. (2004). Generización del self. En García, C. (Ed.) *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 165-199). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Castelar, A. F., & Briceño, M. (2014). “¿Qué dirá Dios?”: Religiosidad y prejuicio en las representaciones de la diversidad sexual de trabajadoras sociales en Cali”. *La manzana de la discordia*, 9(1), 103-115. doi.org/10.25100/lmd.v9i1.1617
- Cao, H., Wang, P., & Gao, Y. (2010). A survey of chinese university students' perceptions of and attitudes towards homosexuality. *Social Behavior And Personality*, 38(6), 721-728. doi 10.2224/sbp.2010.38.6.721
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá, CNMH - UARIV - USAID.
- OIM.Cirakoglu, O. (2006). Perception of homosexuality among Turkish university students: the roles of labels, gender, and prior contact. *The Journal Of Social Psychology*, 146(3), 293-305. doi 10.3200/SOCP.146.3.293-305
- Citeli, M. (2005). A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil 1990-2002: revisão crítica. Centro Latinoamericano em sexualidade e direitos humanos. Recuperado de <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/docciteli.pdf>
- Colombia Diversa (2014). *Cuando el prejuicio mata. Informe de derechos humanos de lesbianas, gay, bisexuales y personas trans en Colombia, 2012*. Colombia: Colombia Diversa.
- Colombia Diversa, Caribe Afirmativo y Santamaría Fundación (2015). *Cuerpos excluidos, rostros de impunidad. Informe de violencia hacia personas LGBT en Colombia, 2015*. Colombia: Colombia Diversa, Caribe Afirmativo y Santamaría Fundación.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 5(19), 2- 14. doi.org/10.3102/0013189X019005002
- Constitución Política de Colombia. Congreso de la república de Colombia (1991).
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Londres: Falmer.
- Cousins, W., & Milner, S. (2007). Small Voices: Children's Rights and Representation in Social Work Research. *Social Work Education*, 26(5), 447-457. doi:10.1080/02615470601118589
- Cuartas, A. (1994). Ibagué, ciudad histórica. Ibagué: Pijao.

- Curia, M. (2006). Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles. En Carli, S. (Comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 295-319). Buenos Aires: Paidós.
- Chadee, D., Brewster, D., Subhan, S., Palmer, D., De Gannes, A., Knott, D., Pow, J., & Jannel P. J. (2012). Persuasion and Attitudes towards Male Homosexuality in a University Caribbean Sample. *Journal Of Eastern Caribbean Studies*, 37(1), 1-21. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.umanizales.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=31&sid=a38506fe-b5bf-4d5f-ad5b-fb847a3f47ae%40sessionmgr104&hid=115>
- Chávez, M. E., Vázquez, V., & Regalado, A. (2006). El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad. Un estudio entre estudiantes adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, Mexico. *Gazeta de Antropología*, 22, 1-18. Recuperado de http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G22_31MariaE_Chavez-Veronica_Vazquez-Aurelia_Rosa.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8(3), 379–387. doi: 10.1177/1468794106093634
- De Sousa Santos, B. (2000). Universalismo, contextualización cultural y cosmopolitismo. En Silveira, H. (ed.) *Identidades comunitarias y democracia* (pp. 269- 283). Madrid: Trotta.
- DeMause, Ll. (1991). *Historia de la infancia. La evolución de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Denzin, K. N., Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Denzin, K. N., & Lincoln, Y. S. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística., Gobernación del Tolima., & Cámara de Comercio de Ibagué. (1984). *Monografía de la ciudad de Ibagué*. Ibagué: DANE, Cámara de Comercio.

- Domínguez De la Ossa, E., & Herrera, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el caribe*, 30(3), 620-641. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/4455/9106>
- Donald E. Polkinghorne. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry*. 13(4), June, 471-486. doi.org/10.1177/1077800406297670
- Durán, M., & Rojas, S. (1996). *La sexualidad en los niños y los adolescentes: Hacia un estado del conocimiento*. Santiago de Cali: Ministerio de Educación Nacional.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma S.A.
- El Espectador. (11 de agosto de 2016a). Cinco colegios del Caribe donde la homosexualidad sigue siendo una falta grave. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/seis-colegios-del-caribe-donde-homosexualidad-sigue-sie-articulo-648634>
- El Espectador. (13 de agosto de 2016b). Lecciones de género para adultos responsables. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/lecciones-de-genero-adultos-responsables-articulo-649047>
- El Espectador. (10 de mayo de 2017). Se hundió referendo de Viviane Morales, el No ganó en tercer debate. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/se-hundio-referendo-de-viviane-morales-el-no-gano-en-tercer-debate-articulo-693218>
- El Tiempo. (7 de abril de 2016). Histórico: Colombia tiene matrimonio homosexual. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/corte-aprueba-matrimonio-homosexual/16557410>
- Escuela de estudios de género. (Productor). (2017). Conferencia Joan Scott: El Género construye la Política y la Política Construye el Género. Coloquio Inaugural de los posgrados de la Escuela de Estudios de Género. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=m5gnD6J5v7s>
- Escuela de estudios de género. (Productor). (2017). Conferencia Mara Viveros: El género en la política y la política del género. Coloquio Inaugural de los posgrados de la Escuela

- de Estudios de Género. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=m5gnD6J5v7s>
- Esperança, A., das Silva, I. R., Machado, A. L., Pereira, F. (2015). Sentidos e significados de homossexualidade para discentes de cursos de licenciaturas. *Perspectivas en psicología: revista de psicología y ciencias afines*, 12(2), 32-41. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=113501593&lang=es&site=ehost-live>
- Estrada, A. M., Acuña, M. R., Camino, L., & Traverso, M. (2007). Se nace o se hace? Repertorios interpretativos sobre la homosexualidad en Bogotá. *Revista De Estudios Sociales*, 28, 56-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2551553>
- Faiman, G. (2007). La parentalidad homosexual. En Rotenberg, E & Agrest, B. (Comps.), *Homoparentalidades. Nuevas familias*. (pp. 165-174). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fischer, A. (2009). Devenires, cuerpos sin órganos, lógica difusa e intersexuales. En Maffía, D. (Comp.) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 12-35). Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Fishman, S. (1982). The history of childhood sexuality. *Revista de Historia Contemporánea*, 17(2), 269-283.
- Fivush, R., Hazzard, A., Mcdermott, J., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating coherence out of chaos? Children's narratives of emotionally positive and negative events. *Applied Cognitive Psychology*, 17(1), 1-19. doi:10.1002/acp.854
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI editores S.A.
- Foucault, M. (2006). *Territorio, seguridad, población*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Flores, G & Jiménez, M. S. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 116-131. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-flores-jimenez.html>

- Francel, A. (2015). La calle del Comercio de Ibagué (Colombia), 1893-1950. Un estudio sobre sus transformaciones arquitectónicas y conceptuales derivadas del modelo industrial en el tránsito de la Colonia a la República y las primeras manifestaciones del Art Déco. *Revista de Arquitectura* 17, 56-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=341645612005>
- Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época “postsocialista” En *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, N. (2003). Redistribución, reconocimiento y exclusión social. En: *Inclusión social y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freud, S. (1905/1993). *Obras completas. Tres ensayos para una teoría sexual* (5ª reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1907/1994). *Obras completas, El esclarecimiento sexual del niño*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Eds.
- Freud, S. (1908/1996). *Obras completas. Sobre las teorías sexuales infantiles*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Gallego, G. (2007). Patrones de iniciación sexual y trayectorias de emparejamiento entre varones. Una mirada biográfica-interaccional en el estudio de la sexualidad. Tesis de doctorado, Cedua, El Colegio de México, México.
- Gallego, G. (2011). Primera Experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 913 – 928. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/482/272>
- Gallego, G., & Giraldo, S. (2016). Iniciación sexual y construcción del deseo en varones con prácticas homoeróticas en el Eje cafetero colombiano. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 2(4), julio-diciembre, 3-25. Recuperado de <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/63/55>
- García, C. I. (1999). Los 'pirobos': nómadas en el mercado del deseo. *Nómadas*, 10, abril, 216-226. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105114274018>

- García, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- García, C. I. (s.f.). Narrativas Personales. *Edugénero*.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 155-178. doi/empiria.34.2016.16526
- Geldstein, R., & Schufer, M. (2002), *Iniciación sexual y después. Prácticas e ideas de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires, Centro de Población CENEP, OMS.
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, España: Ediciones Cátedra, S. A.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península.
- Giddens, A. (2007). Modernidad y autoidentidad. En Beriain, J. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Gobernación del Tolima y Corporación Arco Iris. (2013). *Mapeo de la comunidad LGBTI en 4 municipios del Tolima*. Ibagué.
- Gobernación del Tolima., & Secretaria de Planeación y Tic. (2014). *Estadísticas 2011-2014 Ibagué*. Recuperado de https://www.tolima.gov.co/publicaciones/13054/estadisticas_tolima_dosmiloncedosmilatorce_/
- Gogna, M. (2005). *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina: 1990-2002*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- Gómez, A., Ospina, M. C., Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2014). Las infancias en el conflicto armado: potencias y subjetividades políticas. En Martínez, J., & Ospina, N. (Ed.) *Pensar las infancias. Realidades y utopías* (pp. 149-169). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Góngora, N. (2010). *Estudio descriptivo del lenguaje empleado por parte de los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana para referirse a los hombres homosexuales*. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- González, A. & Castellanos, B. (1996). *Sexualidad y géneros: Una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González, L. (2000). Investigación cualitativa en psicología. *Rumbos y desafíos*. México.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Gubert, D., & Madureira, V. (2008). Iniciação sexual de homens adolescentes. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(2), 2247-2256. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000900029&script=sci_abstract&tlng=pt
- Greco, M. (2009). A cerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En Villa, A. (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico culturales en educación* (pp. 51-83). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Güelman, M., & Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales Relmecs*, 4(1), 1-16. Recuperado de http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v04n01a03
- Habichayn, H. (2007). Familias y diversidades: nuevos paradigmas. En Lifschitz, M., Pavicich, P., Alfonso, L., & Giuricich, P. *Ciclo familias y diversidades. Nuevos paradigmas* (pp. 51-55). Rosario: Municipalidad de Rosario, Secretaría de Promoción social.
- Hall, S. (1997). Introducción: ¿quién necesita identidad?. En Hall, S & du Gay, P. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-38). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica, *Ensayos Innocenti*, 4, Unicef. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hendel, L. (2010). Aquello que los medios masivos no publican, no ficcionan, ni informan. (El silencio como herramienta de la violencia). En Raíces, J. (Comp.) *Un cuerpo: mil sexos. Intersexualidades* (pp. 139-157). Buenos Aires: Topia Editorial.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hierro, G. (2003). *La ética del placer*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Hiller, R. (2008). Lazos en torno a la Unión Civil. Notas sobre el discurso opositor. En Pecheny, M., Figari, C & Jones, D. (Comps.), *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 149-167). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Hinkle, C & Raíces, J. (2010). ¿A quién pertenece nuestro cuerpo? En Raíces, J. (Comp.) *Un cuerpo: mil sexos. Intersexualidades* (pp. 37-41). Buenos Aires: Topia Editorial.
- Horn, S. (2006). Heterosexual adolescents' and young adults' beliefs and attitudes about homosexuality and gay and lesbian peers. *Cognitive Development*, 21(4), 420-440. doi 10.1016/j.cogdev.2006.06.007
- Horn, S., Szalacha, L., & Drill, K. (2008). Schooling, Sexuality, and Rights: An Investigation of Heterosexual Students' Social Cognition Regarding Sexual Orientation and the Rights of Gay and Lesbian Peers in School. *Journal Of Social Issues*, 64(4), 791-813. doi 10.1111/j.1540-4560.2008.00589.x
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Guía para la promoción y la garantía de la participación de niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/345132466/Guia-1-Para-la-Promocion-y-la-Garantia-de-la-Participacion-de-NNA-1-pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). *Participación de niños, niñas y adolescentes en la gestión pública territorial*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/bienestar/sistema-nacional>
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (2010). *Menú de indicadores y sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de http://iin.oea.org/pdf-iin/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf
- Jackson, S., Newall, E., & Backett, K. (2015). Children's narratives of sexual abuse. *Child & family social work*, 20(3), 322-332. doi:10.1111/cfs.12080
- Jones, D. (2008). Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales. En Pecheny, M., Figari, C., & Jones, D. (Comps.), *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 47-71). Buenos Aires: Libros Del Zorzal.

- Jong, E. E., Basso, R. A., Paira, M.G., & García, L. E. (2004). Las representaciones sociales acerca de la familia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(28), 95-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502804>>
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1949). *Conducta sexual del varón*. México: Editorial Interamericana.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., & Gebhard, P. H. (1967). *Conducta sexual de la mujer*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Lamas, M. (2002). *La construcción cultural de la diferencia sexual. Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género"*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lafave, A., Helm, H., & Gomez, O. (2014). The Relationship Between Gender and Heterosexual Attitudes Toward Homosexuality at a Conservative Christian University. *Journal Of Research On Christian Education*, 23(3), 283-293. doi 10.1080/10656219.2014.966875
- Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Colombia (1991).
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar. Congreso de la República de Colombia (15 de marzo de 2013).
- Ley 115 de 1994. Ley general de educación. Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994).
- Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Congreso de la república de Colombia (8 de noviembre de 2006).
- Lifschitz, M., Pavicich, P., Alonso, L & Alonso, M. (2008). *Sexismo en el lenguaje*. Rosario: Editorial de la Municipalidad de Rosario.
- Lim, H., & Johnson, M. (2001). Korean social work students' attitudes toward homosexuals. *Journal of Social Work Education*, 37(3), 545-554.

- Literte, P. E., & Hodge, C. (2012). Sisterhood and Sexuality: Attitudes about Homosexuality among Members of Historically Black Sororities. *Journal of African American Studies*, 16(4), 674-699. doi:10.1007/s12111-011-9201-2
- Lizana, V. A. (2009). Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 117-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138007>
- López, Y. (1999). De la inocencia del niño a la sexualidad infantil. *Affectio Societatis*, 4(junio), 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5029947.pdf>
- Lozano, I. (2009). El significado de homosexualidad en jóvenes de la ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 153-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29214111>
- Lozano, I., & Díaz, R. (2009). Factores asociados a la expresión de la homofobia en la Ciudad de México. *Archivos hispanoamericanos de sexología*, 15(2), 45-66. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=56456966&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Maffía, D. (2007). Democratización de las familias. En Lifschitz, M., Pavicich, P., Alfonso, L., & Giuricich, P. *Ciclo familias y diversidades. Nuevos paradigmas* (pp. 21-33). Rosario: Municipalidad de Rosario, Secretaría de Promoción social.
- Maffía, D. (2007). Familia y adopción: Reflexiones acerca de la homoparentalidad. En Rotenberg, E & Agrest, B. (Comps.), *Homoparentalidades. Nuevas familias*. (pp. 57-62). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Marina, J. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Barcelona: Anagrama.
- Martens, R. (2012). Identidad cultural y homosexualidad: percepciones de estudiantes de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Sede Bolívar. *Educere*, 16(55), 345-354. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140009>
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martínez, L. M. (2011). Teoría de las Representaciones Sociales: aportes metodológicos a la investigación sobre el homoerotismo. *Prospectiva*, Norteamérica, 16, 199-223.

- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En Tenti, E. (Comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa* (pp.23-78). Buenos Aires, IPE – UNESCO.
- Meccia, E. (2015). Cambio y narración. Las transformaciones de la homosexualidad en Buenos Aires según los relatos de homosexuales mayores. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 19, 11-43. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2015.19.04.a>
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación (PNED) 2006-2016.
- Ministerio de Educación Nacional., & Fondo de Población de las Naciones Unidas (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En Carli, S. (Comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-239). Buenos Aires: Paidós.
- Molano, A. (7 de junio de 2014). Nacimiento de las Farc: De El Davis a Villarrica. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/nacimiento-de-farc-de-el-davis-villarrica-articulo-497036>
- Mondimore, F. (1996). *Una historia natural de la homosexualidad*. Buenos Aires: Paidós
- Monlau, P. (1864). *Higiene del matrimonio o el libro de los casados*. París: Garnier Hermanos.
- Morgade, G & Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Orfali, K. (2001). ¿Modelos extranjeros? Un modelo de transparencia: la sociedad sueca. En Ariés, Ph. & Duby, G (Eds.), *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial hasta nuestros días* (pp. 473-549). Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Organización de Estados Americanos. (16 de agosto de 2016). *CIDH saluda avances regionales en materia de derechos humanos de las personas LGBTI en América*. OEA. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2017/028.asp>

- Ortiz, R. (1997). Modernidad - mundo e identidades. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(5), 97-108. Recuperado de http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/modernidad_mundo.pdf
- Ortiz, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Ospina, M., Carmona, J., & Alvarado, S. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60.
- Papadaki, V., Plotnikof, K., & Papadaki, E. (2013). Social Work Students' Attitudes towards Lesbians and Gay Men: The Case of the Social Work Department in Crete, Greece. *Social Work Education*, 32(4), 453-467. doi:10.1080/02615479.2012.687371
- Pardo, C. O. (2009). Ibagué: ciudad musical. *Credencial historia*, 235. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-235/ibague-ciudad-musical>
- Parra, Y. (2010). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, 10(3), 775-778. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n3/v10n3a11.pdf>
- Pecheny, M. (2002) Identidades discretas. En Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. (pp. 125-147). Buenos Aires: Prometeo.
- Pecheny, M. (2008). Introducción. Investigar sobre sujetos sexuales. En Pecheny, M., Figari, C & Jones, D. (Comp.). *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 9-17). Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Perrot, M. (2001). Figuras y funciones. En Ariés, Ph. & Duby, G. *Historia de la vida privada. De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Pires, G., Idilva, M., Rebouças, V., Farley, J. (2012). Fazendo pesquisa narrativa. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 240-243. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/26.pdf>
- Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Congreso de la república de Colombia (Febrero de 2003).
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues. *Narrative Research Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>

- Pressenza. (4 de marzo de 2017). Lo más difícil es cambiar la cultura instalada en el interior de las personas. *Pressenza*. Recuperado de <https://www.pressenza.com/es/2017/03/lo-mas-dificil-cambiar-la-cultura-instalada-interior-las-personas-camilla-croso/>
- Principios de Yogyakarta. (Noviembre de 2016). Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género.
- Prost, A. (2001). Fronteras y espacios de lo privado. En Ariés, Ph. & Duby, G (Eds.), *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial hasta nuestros días* (pp. 17-133). Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Rathus, S., Nevid, J., & Rathus, L. (2005). *Sexualidad Humana*. Sexta edición. Madrid España: Pearson Prentice Hall.
- Rebello, L. E., & Gomes, R. (2009). Iniciação sexual, masculinidade e saúde: narrativas de homens jovens universitarios. *Ciênc. saúde coletiva*, *14*(2), 653-660. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000200034>
- Red Familia Colombia. (2012) ¡Por la libertad de educar a nuestros hijos! Carta a la Ministra de Educación. Recuperado del sitio de internet: <http://www.redfamiliarcolombiana.org/un-paso-al-frente/propuestas/por-la-libertad-de-educar-a-nuestros-hijos-carta-a-la-ministra-de-educacion/>
- Red Regional de Información Sobre Violencias LGBTI en América Latina y el Caribe (2019). El prejuicio no conoce fronteras: informe sobre asesinatos de personas LGBTI en América Latina y el Caribe (2014-2019). Bogotá: Colombia Diversa
- Resolución número 03353 de 1993. Ministerio de Educación Nacional (1993).
- Rabbia, H., & Imhoff, D. (2012). Concepciones sobre heterosexualidad y actitudes hacia la disidencia sexual en estudiantes de psicología de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, *4*(3), 22-29. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5164/5329>
- Revilla, J., & Carrillo, C. (2014). El imaginario social en jóvenes universitarios sobre la homosexualidad. *Imagonautas Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, *4*(1), 59-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/376511>
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI editores.

- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Riessman, C. K. (2005) Narrative Analysis. *Narrative, Memory & Everyday Life*, 1-7. Recuperado de <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En Alvarado, M., & De Oto, A. (Eds.). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 83-103). Buenos Aires: CLACSO.
- Rivera, C. (2013). *Representaciones sociales de “mujeres” lesbianas en prensa escrita de Colombia*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Robertson, P. (1991). El hogar como nido: La infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX. En DeMause, Lloyd. *Historia de la infancia*. Barcelona: Alianza Universidad.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.
- Rojas, D. (2014). *Representación social gay y trans: Incidencia del discurso heterosexista*. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Caracas.
- Rojas, O., & Castrejón, J. (2007). Relaciones de género e iniciación sexual masculina en México. *Otras miradas*, 7(1), 7-28. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/22872/articulo1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rolando, S., & Seidmann, S. (2013). Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. *Anuario de investigaciones*, 20, 227-232. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v20n1/v20n1a22.pdf>
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. (Comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid: Ed. Revolución.
- Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En Carli, S. (Comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-239). Buenos Aires: Paidós.

- Saavedra, G. (2000). La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Revista de Filosofía*, 35(2), 23-40. Recuperado de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/17998/17987>
- Saeteros, R., Sanabria, G., & Pérez, J. (2014). Imaginario sobre la homosexualidad en estudiantes de politécnicos ecuatorianos. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(4), 299-313. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662014000400006
- Sakalli, N. (2002). Application of the attribution--value model of prejudice to homosexuality. *The Journal Of Social Psychology*, 142(2), 264-271. doi 10.1080/00224540209603899
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Módulo 4. Bogotá: Arfo editores.
- Save the Children (2005). Estándares para la participación de la niñez. Londres: Save the Children. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/boletines/boletin2/publications%20pdf/estandares.pdf>
- Sentencia T-478 de 2015. Corte Constitucional. (2015).
- Sentiido. (18 de diciembre de 2015). Tolima no se queda atrás en igualdad LGBT. Recuperado de: <http://sentiido.com/tolima-no-se-queda-atras-en-igualdad/>
- Sentiido & Colombia Diversa. (2016). *Mi voz cuenta: encuesta de clima escolar LGBT en Colombia 2016*. Bogotá: Colombia Diversa y Sentiido.
- Shackelford, T., & Besser, A. (2007). Predicting Attitudes toward Homosexuality: Insights from Personality Psychology. *Individual Differences Research*, 5, (2), 106-114. Recuperado de <http://www.toddkshackelford.com/downloads/Shackelford-Besser-IDR-2007.pdf>
- Stein, A. (2015). Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria: revista de psicología y ciencias afines*, 32(1), 51-71. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Steinberg, S & Kincheloe, J. (1997). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.

- Steffens, M., & Wagner, C. (2004). Attitudes Toward Lesbians, Gay Men, Bisexual Women, and Bisexual Men in Germany. *Journal of sex research*, 41(2), 137-149. doi 10.1080/00224490409552222
- Sverdlik, M. (1996). *La elaboración de teorías sexuales infantiles en niños de 2 a 5 años* (Tesis de Pregrado), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Swank, E., & Raiz, L. (2007). Explaining comfort with homosexuality among social work students: the impact of demographic, contextual, and attitudinal factors. *Journal of Social Work Education*, 43(2), 257-279. doi 10.5175/JSWE.2007.200500560
- Talbur, S., & Steinberg, S. (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. España: Graó.
- Tapper, K., & Boulton, M. (2000). Social representations of physical, verbal, and indirect aggression in children: Sex and age differences. *Aggressive Behavior*, 26(6), 442-454. doi:10.1002/1098-2337(200011)26:6<442::AID-AB3>3.0.CO;2-C
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's Social Representations on Bullying Causes. *Psychology in the schools*, 47(4), 311-327. doi: 10.1002/pits.20472
- Triger, Z. (2012). Fear of the Wandering Gay: some reflections on citizenship, nationalism and recognition in same-sex relationships. *International Journal Of Law In Context*, 8(2), 268-282. doi 10.1017/S1744552312000080
- Unesco (2016). *Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. París: Unesco.
- Uribe, M., & Ramírez, N. (2008). Representaciones de género en la construcción de identidad de un grupo de estudiantes universitarios en Bogotá. *Revista tendencias & retos*, 13, 13-28. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/1560/1436>
- Urmeneta, A. (2009). Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(3), 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064008>

- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (pp.101-124). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valdés, T., & Guajardo, G. (2007). Estado del arte: investigación sobre sexualidad y derechos sexuales en Chile (1990-2002). Centro Latino Americano de Sexualidad y Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/estadodelarte-chile.pdf>
- Vanegas, J. A., Bonilla, C. B., & Camacho, L. B. (2010). *Teorías sexuales infantiles en niños y niñas. Informe de investigación*, Universidad Surcolombiana, Neiva.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, A. (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 38, Número Especial (1), 371-391. doi: 10.4067/S0718-07052012000400020
- Velásquez, A., Gutiérrez, J. S., & Quijano, M. C. (2013). Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes heterosexuales de Psicología y de Biología: un estudio descriptivo. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 40–62. Recuperado de <http://teocripsi.com/documents/3VELASQUEZ.pdf>
- Vergalito, E. (2009). Acotaciones Filosóficas a la “Hermenéutica Diatópica” de Boaventura de Sousa Santos, *Impulso, Piracicaba*, 19(48), 19-30. Recuperado de doi: 10.15600/2236-9767/impulso.v19n48p19-29
- Vilela, A. L., & Schor, N. (2007). Homens adolescentes e vida sexual: heterogeneidades nas motivações que cercam a iniciação sexual. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(1), 225-234. Recuperado de doi: 10.1590/S0102-311X2007000100024
- Vincent, G. (2001). ¿Una historia del secreto?. En Ariés, Ph. & Duby, G (Eds.), *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial hasta nuestros días* (pp.135-353). Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.

- Villa, A. (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Viveros, M., & Rodríguez, M. A. (2017). Hacer y deshacer la ideología de género. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 27, septiembre-diciembre, 118-127. doi: 10.1590/1984-6487.sess.2017.27.07.a
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: Paidós
- Westling, M. (2002). Children's Experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 46(2), 181-205. doi:10.1080/00313830220142191
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales.
- Zapiti, A., & Psaltis, C. (2012). Asymmetries in peer interaction: The effect of social representations of gender and knowledge asymmetry on children's cognitive development. *European Journal Of Social Psychology*, 42(5), 578-588. doi:10.1002/ejsp.1885

ANEXOS

Anexo A. Encuentros narrativos

Primer encuentro

Objetivos:

- Propiciar un ambiente lúdico para el reconocimiento mutuo y la comunicación espontánea, entre las niñas, los niños y la investigadora.
- Socializar el proyecto de investigación y las consideraciones éticas del estudio.

Participantes: 12 niños y niñas de 8 a 11 años de edad.

Materiales:

Escarapelas sin marcar
1 pliego de cartulina: escarapelas
Ganchos de ropa (una caja)
4 cajas de colores
2 docenas de lápices
10 sobrecitos de escarcha de colores
4 tarritos medianos de colbón
1 caja de témpera
5 pinceles
6 borradores
Venda (para los ojos)
Muñeco
Marcador
Bayetilla
Recipientes con agua

Lugar: El lugar debe ser apropiado para facilitar la atención y un ambiente de confianza; un lugar fresco, amplio y acogedor de la institución educativa.

Duración: hora y media.

Metodología

1. Saludo de bienvenida y presentación

Se recibe a los niños y niñas con un caluroso saludo, agradeciendo su asistencia. La presentación de la investigadora se hace en un lenguaje apropiado para los niños y niñas. ¿Por qué estamos aquí, ¿qué queremos hacer?, ¿quiénes somos?

2. Dinámica de presentación: “el muñeco y yo”

La dinámica consiste en ubicar a los escolares en círculo y rotar un muñeco de participante en participante, para que cuando el integrante del grupo lo tenga en sus manos, mencione su nombre y realice una acción sobre el muñeco. Por ejemplo, “yo soy Juan y le voy a dar un abrazo al muñeco”, así se va rotando el juguete hasta que todos los asistentes lo hayan hecho.

Cuando se finalice la primera parte de la actividad, se solicita a cada integrante del grupo que, en el orden del círculo, realice la misma acción que efectuó sobre el muñeco a su compañero del lado; por ejemplo “Juan le tiene que dar un abrazo a la persona que está a su lado” y, así sucesivamente hasta que todos los escolares lo hayan realizado. Mientras la actividad transcurre, un asistente de la investigadora, escribirá los nombres de los escolares en las escarapelas para dárselas al final de la actividad.

3. Presentación del proyecto.

Se sitúa a los niños y niñas en un círculo para facilitar la atención mientras se expone el proyecto de investigación y las consideraciones éticas del estudio, con un lenguaje coloquial y ajustado a la edad de los actores sociales. Se aclara que no se anunciará la palabra homosexualidad; más bien se les invita a participar en un conjunto de talleres y juegos para dialogar y opinar en un ambiente de confianza sobre algunos temas de interés. Desde las consideraciones éticas se les menciona el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de retiro en el momento en que ellos lo consideren.

4. Actividad: decoración de escarapela

Hacia el cierre del taller, se facilita al grupo una serie de materiales (lápices, colores, escaracha, marcador, tempera, cartulina, ganchos, pegante) para que decoren su propia escarapela, como elemento de identificación durante los talleres.

5. Despedida y evaluación

Se realiza la dinámica de cierre denominada La gallinita ciega; se selecciona y venda los ojos a uno de los participantes para que, en su rol de gallina ciega, persiga y atrape a sus compañeros. Se repite la actividad para rotar los roles en la dinámica.

Al finalizar el taller, se invita a los participantes a sentarse en círculo y manifestar su opinión respecto a la actividad; ¿qué les gusto?, ¿qué no les gusto? y ¿cómo se sintieron? Se agradece asimismo su participación, recordando la fecha próxima de encuentro.

Segundo encuentro narrativo

Objetivo: Explorar las opiniones, creencias y sentimientos de los niños y niñas sobre la homosexualidad: atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo sexo.

Participantes: Niños y niñas entre 8 y 11 años de edad. El taller se realiza con 6 participantes (dos sesiones por institución).

Lugar: El lugar debe ser apropiado para facilitar la atención y un ambiente de confianza; un lugar fresco, amplio y acogedor de la institución educativa.

Duración: hora y media.

Materiales

Escarapelas
Papeles de colores
Láminas con dibujos
Cinta de enmascarar
Diario de campo
Grabadoras de audio
Cuatro pliegos de papel periódico

Metodología

1. Saludo y bienvenida

Se da un saludo cordial a los niños y niñas y se realiza la dinámica de inicio denominada Los cubiertos: Se organizan todos en círculo ubicados en sillas y se les explica que cuando oigan la palabra cuchillos, todos se ponen de pie; cuando escuchen la palabra cucharas, todos se sientan y, cuando se enuncie “cubiertos” todos se cambian de silla. El que se equivoque, sale del juego y gana quien llegue hasta el final.

2. El juego de las láminas

Para esta actividad se siguen las siguientes indicaciones:

- Se hace entrega a cada niño y niña de una tarjeta con un color específico (un color diferente para cada uno); esta tarjeta será su boleto de opinión.
- Seguidamente, la investigadora da las pautas para llevar a cabo el ejercicio, explicando que se van a voltear una a una las láminas que estarán expuestas en un mural o pared.
- Antes de girar cada lámina, se realiza el sorteo del boleto de opinión. Este sorteo se realiza sacando un papelito de una bolsa que estará llena de papeles de colores (los mismos colores que fueron asignados a cada participante). El escolar que tenga el color del papel seleccionado al azar en el sorteo, es quien tiene la palabra para opinar sobre la lámina. Después de que el niño o niña de su opinión, la participación se da voluntariamente. Sin embargo, se anima a que todos los participantes tengan la oportunidad de expresar sus ideas, introduciendo preguntas abiertas:

¿Qué vez en la imagen?, ¿qué piensas al respecto?, ¿qué opinas de esa imagen?, ¿qué piensas de lo que están haciendo?, ¿qué crees que el niño estará pensando o sintiendo al ver a esa pareja de chicas besándose?, ¿les dirías algo a esas personas?, ¿cuál de estas imágenes te gustó más?, ¿por qué?, ¿cuál de estas láminas no te gustó?, ¿por qué? La investigadora planteará nuevas preguntas dependiendo de las narraciones que emerjan en el marco de este ejercicio.

Listado de láminas

Lámina 1: Una pareja heterosexual cenando en un restaurante.

Lámina 2: Dos hombres sentados en la banca de un parque.

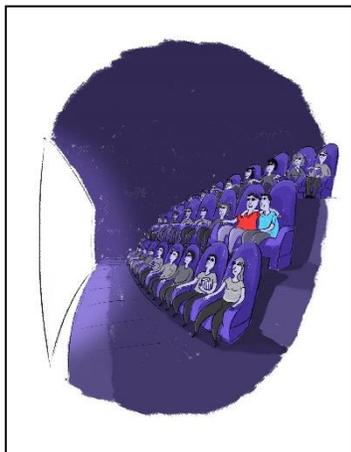
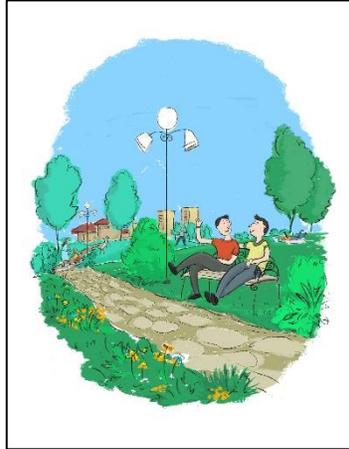
Lámina 3: Dos mujeres abrazadas.

Lámina 4: Un joven regalándole una flor a otro joven.

Lámina 5: Una mujer y un hombre tomados de las manos.

Lámina 6: Dos hombres abrazados viendo una película en una sala de cine.

Lámina 7: Dos mujeres dándose un beso en el parque y atrás un niño de 10 años observándolas (de espaldas sin que se aprecie su expresión gestual).



3. Despedida y evaluación

Se invita a los participantes a sentarse en círculo y manifestar su opinión respecto a la actividad; ¿qué les gusto?, ¿qué no les gusto? y ¿cómo se sintieron? Se realiza la dinámica de cierre denominada El cazador.

Para ello, se trazan tres círculos en el suelo (cuevas). Los jugadores (liebres) están todos en una de las cuevas. El cazador está en el campo. Al comenzar el juego, las liebres procurarán cambiar de cueva, yendo cada una a la cueva de su elección. El cazador tratará de cazar el mayor número posible de liebres. Las liebres que sean atrapadas se transforman en cachorros que ayudarán al cazador. Cuando un cachorro agarre a una liebre, deberá gritar al cazador: "Cazador, ¡una liebre!". El cazador, entonces, irá a tocar a la liebre, pues sólo él puede transformar una liebre en cachorro. La victoria será de la liebre que permanezca liebre hasta el fin. Las liebres deben cambiar de cueva continuamente.

Tercer encuentro narrativo

Objetivo: Explorar las opiniones, creencias y sentimientos de los niños y niñas sobre la homosexualidad: atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo sexo.

Participantes: Niños y niñas entre 8 y 11 años de edad. El taller se realiza con 6 participantes (dos sesiones por institución).

Lugar: El lugar debe ser apropiado para facilitar la atención y un ambiente de confianza; un lugar fresco, amplio y acogedor de la institución educativa.

Duración: hora y media.

Materiales

Escarapelas
Computador
Corto animado: In a heartbeat
Dos hojas de papel periódico o cartulina
Cinta papel

Metodología

1. Saludo y bienvenida

Se inicia el taller con la dinámica de La red. Todos sentados en círculo y con un espacio entre una silla y la otra. Cada participante recibe el nombre de un pez. El pez animador comienza a circular por entre las sillas y dice: "El pescador atrapó en su red el pez" (dice el nombre de uno de los peces). El jugador que tiene el nombre indicado se levanta y sigue al pez animador. Así continúa. La fila de peces se mueve por entre las sillas. En un momento determinado el pez animador dice: "Se rompió la red"; todos los peces tratan de tomar asiento en una de las sillas, incluso el pez animador. El pez que quede sin silla será el próximo pez animador. Vencerá el participante que nunca asuma el rol de pez animador.

2. El cineforo

Se proyectará el corto animado In a heartbeat, como estrategia para desencadenar las narrativas grupales desde la técnica de los grupos de discusión.; durante la proyección se registran en el diario de campo las reacciones no verbales de los niños y niñas y posibles comentarios.

Finalizado el corto, la investigadora promueve el diálogo a partir de las siguientes preguntas: ¿qué opinan del video?, ¿qué fue lo que más les llamó la atención?, ¿por qué?, sobre qué tema trata el video?, ¿qué sintieron?, ¿qué piensan de los dos chicos?, ¿cómo reaccionaron los amigos de la escuela?, ¿qué les parece eso?, ¿qué les gusto y que no les gustó del video?

3. Despedida y evaluación

Se realiza la dinámica Tapetes, trazando dos líneas, una de meta y otra de salida (con cinta). Cada participante se ubica detrás de la línea de salida con las dos hojas, para intentar llegar a la línea de meta, pisando siempre sobre las hojas, de modo que tendrá que removerlas continuamente por cada paso que dé. Los que rasguen el papel, vuelven a la

línea de salida. Será vencedor el primero que llegue a la meta. Finalmente, se anima a los participantes a evaluar la actividad realizada.

Cuarto encuentro narrativo

Objetivo: Explorar las opiniones, creencias y sentimientos de los niños y niñas sobre la homosexualidad: atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo sexo.

Participantes: Niños y niñas entre 8 y 11 años de edad. 4 grupos de 3 personas, para un total de 3 participantes por taller.

Lugar: El lugar debe ser apropiado para facilitar la atención y un ambiente de confianza; un lugar fresco, amplio y acogedor de la institución educativa.

Duración: hora y media.

Materiales

Escarapelas
Láminas de la historieta
6 hojas
3 globos
3 cuerdas
Cinta
Grabadora de audio
Diario de campo.

Metodología

1. Saludo y bienvenida

Se da un saludo cordial a los niños y niñas y se desarrolla la dinámica La batalla de los globos. Cada uno de los participantes tendrá un globo inflado amarrado en uno de sus tobillos, de forma que quede colgando. El juego consiste en tratar de pisar el globo de los demás asistentes, sin que le pisen el suyo. Se elimina del juego a quienes les sea reventado el globo, hasta que quede un ganador.

2. Los constructores de historias

- A cada participante se le hace entrega de un juego de láminas, que organizándolas, darán origen a una historieta (cada una de ellas es una escena).
- Quien dirige la actividad explica a los niños y niñas que deberán armar la historieta sin importar el orden y el número de láminas que deseen utilizar (pues son alternativas).
- Cada participante se ubica en el lugar (del salón) que considere más cómodo para construir su historieta. Cuando los tres participantes hayan finalizado, se pide a cada uno de ellos que narre su historieta y la expongan.
- La investigadora orientará el diálogo desde preguntas que surjan de las historietas que se socializan.

Láminas de la historieta (no tienen orden, solo son numeraciones)

Lámina 1: Seis personas (las tres parejas) en una fiesta aisladas, en medio de muchas personas más.

Lámina 2: Cine (escenario).

Lámina 3: Una mesa ambientada para una cena romántica (escenario).

Lámina 4: Un estadio que muestra el inicio de un partido de fútbol (escenario).

Lámina 5: Pareja de chicos caminando y contemplando el atardecer (que indique atracción).

Lámina 6: Pareja heterosexual en una cafetería (que indique atracción).

Lámina 7: Dos chicas en un parque (que indique atracción).

Lámina 8: Un corazón.

Lámina 9: Besos.

Se introducirán las siguientes láminas si en los talleres previos, emerge en los niños y niñas de manera espontánea el tema del matrimonio:

Lámina 10: Dos manos (una poniendo anillo de compromiso).

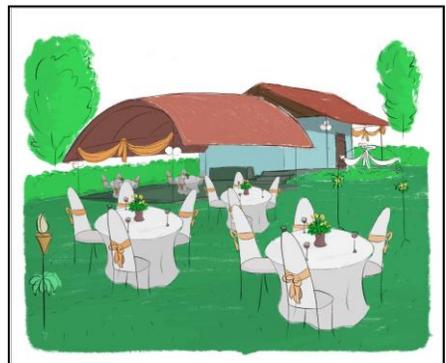
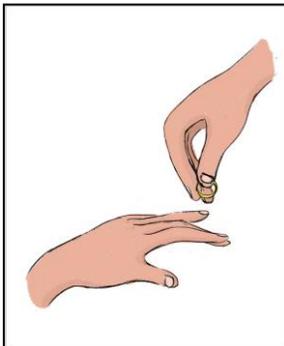
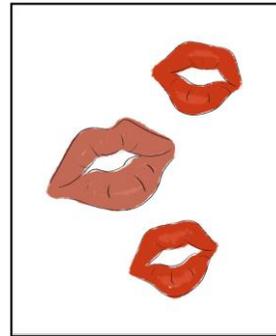
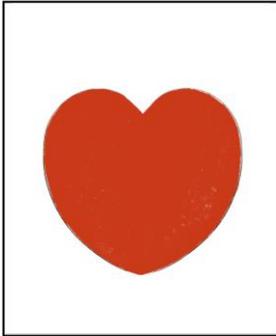
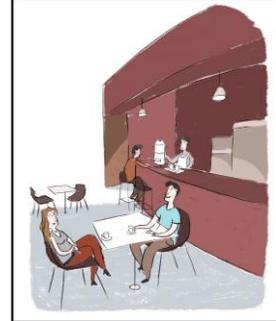
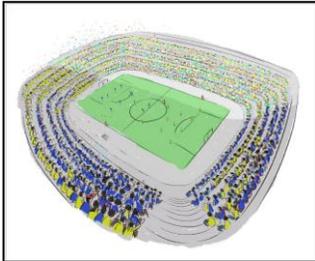
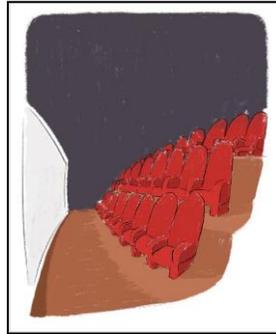
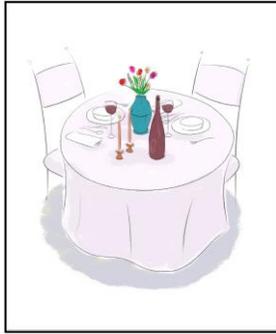
Lámina 11: Iglesia adecuada para un matrimonio (escenario).

Lámina 12: Fiesta o recepción después de la boda (escenario).

Lámina 13: Pareja de lesbianas vestidas con traje matrimonial.

Lámina 14: Pareja de hombres gays con traje matrimonial.

Lámina 15: Pareja heterosexual con traje matrimonial.



Despedida y evaluación

Se cierra el taller retroalimentado los puntos de vista de los niños y las niñas sobre la actividad y se les recuerda la fecha del próximo encuentro.

Quinto encuentro narrativo

Objetivo: Explorar las opiniones, creencias y sentimientos de los niños y niñas sobre la homosexualidad: atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo sexo.

Participantes: Niños y niñas entre 8 y 11 años de edad. 2 grupos de 6 personas, por taller.

Lugar: El lugar debe ser apropiado para facilitar la atención y un ambiente de confianza; un lugar fresco, amplio y acogedor de la institución educativa.

Duración: hora y media.

Materiales

Escarapelas
6 pliegos de papel periódico
6 hojas blancas
4 cajas de colores
6 borradores
6 lápices
Grabadora de audio
Diario de campo

Metodología

1. Saludo y bienvenida

Se propone la dinámica El hospital. Todos se sientan en círculo y a cada participante se le designa en secreto un elemento hospitalario (ambulancia, herido, enfermero, médico, jeringas, medicamentos). El animador se para en el centro y empieza a narrar una historia referente a un accidente; a medida que se narra la historia se mencionan los elementos del hospital. Se indica que cada vez que se nombre uno de los elementos, quien se le haya

asignado dicha palabra cambiará de silla. Cuando se menciona la palabra “hospital” todos cambian de puesto, incluido el animador.

2. Creaciones artísticas

Para el desarrollo de esta técnica se invita a los niños y niñas a un concurso de dibujo; ellos serán los pintores y expondrán en un mural sus creaciones artísticas, para representar lo que para cada uno de ellos simboliza el tema de la homosexualidad.

- Inicialmente se indica a los escolares que se sienten en diferentes lugares, separados uno de los otros o mirando hacia la pared, con el fin de que nadie puede observar lo que el otro compañero dibuja; luego se dará a cada uno ellos una hoja en blanco, colores, lápiz y borrador.
- Se propone a cada niño y niña que dibuje algo que represente los temas sobre los cuales se ha dialogado en cada uno de los encuentros (homosexualidad).
- En un mural se pegan las creaciones artísticas
- Durante la socialización se anima a cada niño y niña que explique su dibujo y se ahonda en su significado a partir de preguntas que planteen los demás participantes y la investigadora.

3. Despedida y evaluación

Como en todos los talleres, se procede a evaluar el encuentro y se menciona la invitación al próximo encuentro.

Sexto encuentro narrativo

Objetivo: profundizar la temática emergente de la adopción por parte de personas del mismo sexo.

Participantes: Niños y niñas entre 8 y 11 años de edad. 2 grupos de 6 personas, por taller.

Lugar: El lugar debe ser apropiado para facilitar la atención y un ambiente de confianza; un lugar fresco, amplio y acogedor de la institución educativa.

Duración: hora y media.

Materiales

- Escarapelas (Nombres).
- Cartulina (dibujos de las tres parejas)
- Seis muñecos (bebés)
- Tres cajas (decoradas como cunas) o, cobijas.
- Cartulina (con logotipo del ICBF)

Metodología:

1. Saludo y Bienvenida

Se da un saludo cordial a los niños y niñas y se da inicio a la dinámica de entrada, denominada la orquesta. Se sientan todos en círculo y un participante deja la sala. Después de que uno de los participantes deja la sala, se escoge un maestro que dirigirá la orquesta. El maestro debe cambiar de gesto (imitación de instrumentos) sin que el observador que regresa al centro de la sala lo perciba. Cuando el maestro cambia de gesto, inmediatamente todos hacen lo mismo; por eso deben estar constantemente observando al maestro, pero de modo que el observador no se dé cuenta. El observador tendrá tres oportunidades de adivinar, después de las cuales, si no ha adivinado, saldrá nuevamente. Si logra descubrir quién es el maestro, vuelve a su lugar, y otro voluntario saldrá. Se escoge nuevo maestro y continúa el juego.

2. Juego de roles: adopción.

- Se da inicio explicando a los participantes que jugaremos a asumir el rol de funcionarios que trabajan en el área de adopción ICBF (institución que recurrentemente los niños y niñas mencionaron en los encuentros anteriores, cuando de manera espontánea abordaron el tema de la adopción). A cada participante se le

hace entrega de un muñeco y se le pide que, mentalmente, le asignen un nombre (muñeco que no denote ningún sexo).

- Posteriormente se narra una historia donde el muñeco “pepito” que forma parte del grupo de niños y niñas en situación de adopción en el ICBF y está ansioso por tener una familia ya. Para lo cual se presentan tres oportunidades de ser adoptado; una de ellas es una pareja de hombres, otra de ellas es una pareja de mujeres y la otra es una pareja de hombre y mujer (en ese momento se pegan en el tablero o pared tres imágenes que recrean estas parejas).
- Cada niño tiene en sus manos “el bebé en adopción” y a la cuenta de tres, deberán correr y ubicarlo en la caja cuna, o colcha que tiene cada pareja ubicada abajo. Es decir, deberán seleccionar la pareja a la cual desean entregar el bebé en adopción.
- Seguidamente cada niño explicará (en su turno al tomar la palabra) porque tomó dicha decisión.
- Ante las respuestas de cada niño y niña, la investigadora debe plantear interrogantes que lleven a esclarecer sus posturas u opiniones. Algunas de esas preguntas son:
 - ¿Por qué elegiste a esa pareja?
 - ¿Por qué no elegiste las demás parejas?
 - ¿Cómo crees que se sentirá el bebé al ser adoptado por esta pareja?
 - ¿Te gustaría ser adoptado por esta pareja? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
 - ¿Cómo crees que podría ser la vida de este niño al lado de esta pareja?

3. Despedida y evaluación

Se procede a agradecer a los niños y niñas por su colaboración y se desarrolla la dinámica de despedida, denominada Imitación: Los jugadores están libres en el campo o sala. Se escoge uno que será el perseguidor. El perseguidor escoge uno de los jugadores y sale en su persecución. El perseguido puede hacer lo que quiera, andar en un solo pie, corre en cuclillas, andar en cuatro pies, escalar, etc., y el perseguidor debe imitar todas las actitudes del perseguido. El perseguidor puede cambiar repentinamente de perseguido y este, a su vez, puede también hacer de todo para enredar al perseguidor. Cuando el perseguido se alcanzado, será perseguidor. Se puede también asignar más de un perseguidor.

Como en todos los talleres, se procede a evaluar el encuentro y se menciona la invitación al taller de cierre.

Séptimo encuentro de cierre

Objetivo: retroalimentar las interpretaciones preliminares sobre las narrativas construidas, con la finalidad de aproximar el estudio a la construcción colaborativa del conocimiento junto con los actores sociales.

Participantes: Niños y niñas entre 8 y 11 años de edad. 2 grupos de 6 personas, por taller.

Lugar: El lugar debe ser apropiado para facilitar la atención y un ambiente de confianza; un lugar fresco, amplio y acogedor de la institución educativa.

Duración: hora y media.

Materiales

Escarapelas
Mapa de resultados
Tarjetas de agradecimiento (12)
Grabadora de audio
Diario de campo
Refrigerio

La actividad se inicia mencionando a los niños y niñas que se socializará en un mapa las ideas que surgieron como resultado en cada uno de los encuentros. Se les invita a expresar sus opiniones sobre los resultados expuestos y a manifestar sus acuerdos y desacuerdos con los datos. Las intervenciones serán grabadas en audio y de manera permanente se formularán preguntas para corroborar la información obtenida, frente a las opiniones emergentes de los niños y niñas.

Finalmente, se agradece a los niños y niñas por su colaboración y se les hará entrega de tarjetas de agradecimiento por su participación activa en los talleres, mientras se comparte un refrigerio.

Anexo B. Cronograma de trabajo de campo

Actividad	Escuela Pública	Colegio Privado
Aproximación al objeto de estudio, los escenarios y actores sociales		
Presentación del proyecto directivas	Visita 1: 7 junio Visita 2: 12 de junio	Visita 1 - 11 julio
Concertar selección participantes	Visita 3: acompañamiento docente	16 julio: contacto telefónico 17 julio: envío de listado de participantes y cronograma
Reunión madres/padres	Visita 4: 18 julio	El colegio envía a los padres/madres los consentimientos escritos para su respectiva firma
Estrategia para la emergencia dialógica de las narrativas		
Primer encuentro. Reconocimiento mutuo	19 de julio	18 de julio
Segundo encuentro narrativo	Sesión 1 y 2: 24 de julio.	Sesión 1: 18 de julio
		Sesión 2: 23 de julio
Tercer encuentro narrativo	Sesión 1 y 2: 25 julio	Sesión 1: 23 julio
		Sesión 2: 24 julio
Cuarto encuentro narrativo	Sesión 1 y 2: 9 agosto	Sesión 1: 25 julio
	Sesión 3: 10 agosto	Sesión 2: 8 agosto
	Sesión 4: 15 agosto	Sesión 3 y 4: 10 agosto
Quinto encuentro narrativo	Sesión 1 y 2: 17 agosto	Sesión 1 y 2: 13 agosto
Sexto encuentro narrativo	Sesión 1 y 2: 16 agosto	Sesión 1 y 2: 15 agosto
Preparación taller 7 (Transcripción de audios y análisis temático de los datos): 15 de agosto a 13 de octubre		
Séptimo encuentro de cierre	19 octubre	19 octubre

Matriz de análisis temático de narrativas – Colegio Privado (Categorización temática)

CATEGORÍA TEMÁTICA	SUBCATEGORÍAS TEMÁTICAS	SUB EJES TEMÁTICOS
CONCEPTOS HOMOSEXUALIDAD	<i>Los gais y las lesbianas son personas que se quieren y se gustan (incluye la expresión erótica y afectiva)</i>	
	<i>Los homosexuales tienen una apariencia particular (forma de vestir, caminar, hablar, es exagerada), produce asombro, risa, chiste, asco e impotencia</i>	
	<i>Un hombre gay es como una mujer (cruces entre orientación y género)</i>	
	<i>Es una opción y decisión</i>	
	<i>Su símbolo es una bandera de arcoiris y la paz entre todos los gustos</i>	
	<i>Explicaciones sobre las causas de la homosexualidad</i>	Se produce en la sociedad y con las vivencias en la infancia Puede ser que lo haya violado una persona del mismo sexo No es una enfermedad Es normal pero no es natural Si se comparte con personas del mismo sexo
ADOPCIÓN HOMOPARENTAL	<i>Biológicamente no pueden tener hijos, tienen que adoptar</i>	
	<i>Las parejas de lesbianas adoptan o se inseminan</i>	
	<i>Cruces entre orientación sexual y género</i>	Papá y mamá son el equipo indicado para adoptar: es un balance Adopción homoparental: algún miembro de la pareja asume el rol faltante Una pareja de lesbianas son más hábiles y cuidadas con los bebés que dos hombres Dos papás son muy estrictos
	<i>Los homosexuales tienen menos oportunidades de adoptar, es injusto, la ley no lo permite</i>	
	<i>A las parejas homosexuales no les dan la adopción porque creen que no pueden ser buenos padres y maltratan a los hijos</i>	
	<i>Las parejas homosexuales educarían bien a sus hijos</i>	
	<i>A Los niños adoptados les hacen matoneo y los excluyen</i>	
	<i>Los niños adoptados pueden seguir el ejemplo de sus padres y volverse homosexuales</i>	
RECHAZO O RESISTENCIA MORAL INFANTIL HACIA LA HOMOSEXUALIDAD	<i>Podemos cambiar de tema?: Evasión del tema de homosexualidad (expresión verbal o no verbal como intento de rechazo o resistencia al tema)</i>	
	<i>Expresiones de desconcierto, rechazo, asombro, hacia la homosexualidad</i>	
	<i>Ese tipo de personas me son indiferentes, me importa un cero a la izquierda</i>	
HETEROSEXUALIDAD COMO MODELO IDEAL	<i>El amor heterosexual como historia central o preferencia</i>	
	<i>La homosexualidad: excluida en las historias de amor</i>	
MATRIMONIO HOMOSEXUAL	<i>Mirada de exclusión</i>	Es asqueroso que se casen mujer y mujer - hombre y hombre Una pareja homosexual siente miedo y pena de lo que opine la gente
	<i>Aval</i>	Es normal, bonito y feliz que tantas personas puedan casarse

EXPRESIÓN DE ORIENTACIÓN SEXUAL	<i>Reconocimiento y valoración: (Los niños exigen respeto de sus derechos y reclaman a la sociedad cuando les excluye)</i>	Son libres de expresarse, decidir y a tener todos los derechos
		Es una condición Normal, no es problema
		Es bueno que haya homosexualidad y cambiar lo mismo de siempre: un hombre y una mujer
		La sociedad hace campañas y marchas para promover el respeto (reconocimiento de la acción política)
		el adulto que dialoga con el niño para promover el respeto
		La gente no entiende que todos somos diversos
		La sociedad debe aprender a respetar y aceptar
		Es injusto que la sociedad y la familia se opongan
		Los gais sienten temor al rechazo de otros hombres
		La sociedad que ejerce presión social, maltrata, se asombra y excluye, juzga y no acepta la diversidad (genera disgusto en los participantes)
		Homofobia- También se usa el término homosexual como insulto
		Reacciones de ternura, admiración, inclusión o apoyo ante la homosexualidad
		<i>Deben regularse ante la sociedad</i>
	Expresiones de afecto en homosexuales u heterosexuales deben regularse, no exagerar o pasarse de la raya, ni hacerlo en público	
	Las expresiones erótico afectiva hetero u homosexual son raras si ocurren en la niñez	
CONTEXTO RELIGIOSO	<i>Crítica de los niños y niñas a la posición de la religión frente al tema</i>	La iglesia no debería poner problema casar a dos personas del mismo sexo o aceptar la diversidad; son personas, son lo mismo
		La diversidad no es un pecado; es despreciable e injusto que la religión lo considere así
		La Biblia es una mentira (creo más en la evolución del mono que en eso de Adán y Eva - que estemos con una mujer y con un hombre ese nunca va a ser el propósito de Dios)
		La religión produce el problema de excluir, del suicidio, de asesinar y maltratar a los homosexuales
	<i>La palabra de Dios dice!</i>	Dios nos creó para estar hombre y mujer y con un propósito
		Matrimonio homosexual: serán castigados en el reino de los cielos
EL CONTEXTO POLITICO Y LEGAL COLOMBIANO FRENTE AL TEMA	<i>Duque y su grupo piensa que golpeando a un gay es chévere, como que les da asco, es desigualdad social, es ignorancia</i>	
	<i>Lo judicial no permite el matrimonio ni adopción</i>	
	<i>Yo los apoyaría; las personas jóvenes de pronto puedan cambiar el mundo</i>	
INFLUENCIAS EN EL CONTEXTO (FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE EL TEMA)	<i>Medios de comunicación como fuente de información: Youtubers/ Youtube (redes sociales), Programas de televisión:</i>	
	<i>Contexto familiar</i>	Diálogo con los padres sobre el tema y aval
		Se debe hablar entre padres e hijos sobre el tema; es injusto que no lo hagan
		Resistencia de los padres a abordar el tema; me matarían y pegarían si yo fuera así
		Los padres creen que hablar sobre el tema lo vuelve a uno homosexual, bisexual, pansexual
		Mi hermana dice que es un pecado
	<i>Contexto escolar</i>	En el colegio nos hablan sobre sexualidad
	Hablar de sexualidad es asqueroso y daña la infancia	

Matriz de análisis temático de narrativas – Escuela Pública (Categorización temática)

CATEGORÍA TEMÁTICA	SUBCATEGORÍAS TEMÁTICAS	SUB EJES TEMÁTICOS
CONCEPTOS HOMOSEXUALIDAD	<i>Los gais y las lesbianas son personas que se quieren y se gustan (incluye la expresión erótica y afectivo)</i>	
	<i>Los homosexuales tienen una apariencia particular (forma de vestir, caminar, hablar, es exagerada), produce asombro, risa, chiste, asco e impotencia</i>	
	<i>En una pareja de lesbianas una hace de hombre - Un hombre gay es como una mujer (cruces entre orientación y género)</i>	
	<i>Es una opción y decisión</i>	
	<i>Ser homosexual es estar equivocado y se puede cambiar</i>	
	<i>No es normal, es desviarse, es un grosería, es raro</i>	
	<i>Explicaciones sobre las causas de la homosexualidad</i>	Hay gente que nace con ese pensamiento Se puede pegar el homosexualismo
	ADOPCIÓN HOMOPARENTAL	<i>Biológicamente no pueden tener hijos, tienen que adoptar</i>
<i>Las parejas de lesbianas adoptan o se inseminan</i>		
<i>Cruces entre orientación sexual y género</i>		Papá y mamá es la pareja normal, sana y feliz La pareja homosexual es un defecto, es rara Adopción homoparental: algún miembro de la pareja asume el rol faltante
<i>Les daría la adopción porque los homosexuales tienen menos oportunidades de adoptar</i>		
<i>Si adoptan, maltratan, violan o matan a los niños y no tienen capacidad para cuidarlos</i>		
<i>Al niño adoptado se le rompería el corazón, se averguenza, se siente raro</i>		
<i>Puede que se les pegue esa vaina del homosexualismo con el ejemplo</i>		
RECHAZO O RESISTENCIA MORAL INFANTIL HACIA LA HOMOSEXUALIDAD		<i>Podemos cambiar de tema?: Evasión del tema de homosexualidad (expresión verbal o no verbal como intento de rechazo o resistencia al tema)</i>
	<i>Expresiones de desconcierto, rechazo, asombro, timidez, burla, asco, indiferencia hacia la homosexualidad</i>	
	<i>Lo llevaría a un psicólogo o psiquiatra para corregirlo, se puede curar</i>	
	<i>Si yo fuera el papá o mamá, me entristecería, le pegaría, lo regañaría o lo castigaría para corregirlo</i>	
	<i>Dios me libre de ser homosexual o lesbiana o que un familiar o amigo lo sea- me daría vergüenza</i>	

HETEROSEXUALIDAD COMO MODELO IDEAL	<i>El amor heterosexual como historia central o preferencia</i>	
	<i>La atracción heterosexual es normal</i>	
	<i>El macho es un hombre normal que le gustan las mujeres; el marica no lo es</i>	
	<i>La homosexualidad: excluida en las historias de amor</i>	
MATRIMONIO HOMOSEXUAL	<i>Mirada de exclusión</i>	Porque no se embarazan no se pueden casar
		No me gusta que dos hombres o dos mujeres se casen
		Pueden casarse como si fueran una pareja normal
		Los papás de la pareja sentirían enojo y tristeza
		Solo se pueden casar por escrituras, no por la iglesia
<i>Aval</i>	Si ellos se aman y se gustan, que se casen	
EXPRESIÓN DE ORIENTACIÓN SEXUAL	<i>Reconocimiento y valoración: (Los niños exigen respeto de sus derechos y reclaman a la sociedad cuando les excluye)</i>	Todos tienen derechos
		Es una condición Normal, no es problema
		La sociedad debe aprender a respetar y aceptar
		Los gais sienten temor al rechazo de otros hombres
		La sociedad que ejerce presión social, maltrata, se asombra y excluye, juzga y no acepta la diversidad (genera disgusto en los participantes)
Las palabras Gais, lesbianas, maricas o areperas son un insulto		
Reacciones de ternura, admiración, inclusión o apoyo ante la homosexualidad		
<i>Es raro y malo a temprana edad</i>	Las expresiones erótico afectiva hetero u homosexual son raras y malas si ocurren en la niñez	
CONTEXTO RELIGIOSO	<i>Critica de los niños y niñas a la posición de la religión frente al tema</i>	Si Dios no está de acuerdo pues ahí verá
	<i>Así lo dijo Dios</i>	Dios nos creó para estar hombre y mujer y con un propósito; es un pecado, los homosexuales son del diablo
		Dios los va a llevar pal Diablo
EL CONTEXTO POLITICO Y LEGAL COLOMBIANO FRENTE AL TEMA	<i>Duque cree que la homosexualidad es mala</i>	
	<i>Yo los apoyaría</i>	
INFLUENCIAS EN EL CONTEXTO (FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE EL TEMA)	<i>Medios de comunicación como fuente de información: Youtubers/ Youtube (redes sociales), Programas de televisión</i>	
	<i>Contexto familiar</i>	Diálogo con los padres sobre el tema
		Resistencia de los padres a abordar el tema
		Se suicidaría y entristecería si se enteran que su familiar es gay
		Mis padres dicen que es un pecado
<i>Contexto escolar</i>	Un familiar es homosexual	
<i>Contexto social</i>	Solo nos explican las partes íntimas y cómo crecen los bebés	
	Los he visto paseando en la calle paseando, desfilando	