

"LAS TEORIAS SEXUALES INFANTILES, LA INFORMACION SEXUAL Y  
LAS TEORIAS IMPLICITAS DE LOS ADULTOS SOBRE SEXUALIDAD Y  
EDUCACION SEXUAL: BASES PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA  
EDUCACION SEXUAL EN EL CICLO MEDIO DE LA E.G.B."

T O M O I

790  
I

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA  
SECRETARIA GENERAL  
N.º 165  
ENTRADA  
- 8 JUN. 1988

DILIGENCIA para hacer constar que, de conformidad con lo preceptuado en el artículo 8-3.º del Real Decreto 185/1985, de 23 de Enero, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios postgraduados, queda en depósito el presente ejemplar en la Secretaría General por un plazo de quince días, de lo que doy fe como Secretario General, en La Laguna a - 8 JUN. 1988

El Secretario General



"LAS TEORIAS SEXUALES INFANTILES, LA INFORMACION SEXUAL Y LAS TEORIAS IMPLICITAS DE LOS ADULTOS SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACION SEXUAL: BASES PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACION SEXUAL EN EL CICLO MEDIO DE LA E.G.B."

T O M O I

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA E INVESTIGACION

EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO

"LAS TEORIAS SEXUALES INFANTILES, LA INFORMACION SEXUAL Y  
LAS TEORIAS IMPLICITAS DE LOS ADULTOS SOBRE SEXUALIDAD Y  
EDUCACION SEXUAL: BASES PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA  
EDUCACION SEXUAL EN EL CICLO MEDIO DE LA E.G.B."

Tesis Doctoral de D. Fernando Barragán Medero,  
dirigida por la Dra. Dña. Montserrat Moreno  
Marimón.



"Todavía es posible ser Pez Luna"



## AGRADECIMIENTOS

### DE LA INVESTIGACION O LOS DOCE TRABAJOS DE HERCULES

Cuando Heracles comenzó a realizar los famosos trabajos, dispuso de la ayuda de los dioses. Hermes le otorgó una espada, Apolo un arco y flechas bien afiladas, Atenea una túnica, Poseidón un tiro de caballos y Zeus un escudo magnífico e impenetrable.

Nuestro trabajo, de no ser por la ayuda humana de compañeros y amigos no hubiera finalizado nunca. Agradecemos profundamente su colaboración a:

Carmen Teresa, Yolanda, Zaida, M. Carmen, Pino, Clara, Concepción, u Juani, quienes dedicaron días completos en la realización de las entrevistas clínicas, labor mucho más dificultosa que vencer al león de Nemea, porque se requiere habilidad intelectual y no fuerza física.

Yolanda, Magali, Ana, José y Carlos por realizar magníficamente la transcripción y mecanografiado de las entrevistas, trabajo tan delicado como el de capturar vivos a los ciervos de Cerinia.

Las profesoras y profesores de los Colegios Públicos Bethencourt y Molina, Los Campitos, La Aneja, y Las Chumberas, nos

facilitaron la recogida de los datos y comprendieron la necesidad de conocer la sexualidad humana. Los cafés y las charlas a media mañana fueron siempre muy estimulantes.

A las directoras de los centros mencionados, los consejos escolares, y las madres y padres que accedieron a colaborar, interesándose permanentemente por el desarrollo de la investigación.

A los niños y niñas que pacientemente soportaron nuestras entrevistas y nos brindaron voluntariamente su pensamiento.

A M<sup>a</sup> José Rodrigo, porque tiene la capacidad de "salvarte" cada vez que uno se está ahogando "en una gota de agua" (A veces, un gran lago).

A Javier Marrero, por soportar continuamente mis "trabas" con el ordenador, y por haberme vendido el suyo, aunque sea "de segunda mano".

A Pepe Valdivieso, por brindar su ingenio y su tiempo en la realización de las figuras y tablas, y por compartir los últimos días, horas y minutos de este trabajo.

A Montserrat Moreno, directora de esta tesis, por su humanidad, un rasgo inconfundible de inteligencia y al IMIPAE, que siempre me facilitó todo lo necesario en mis estancias en Barcelona,

especialmente calor humano. ( Sobre todo a Pili, por los días en Balmes esquina Aragón).

A Juan Camacho, por su colaboración en el análisis estadístico de los datos y su inestimable ayuda en la interpretación de los mismos.

A Armando Rodriguez, ponente de este trabajo, por la disponibilidad permanente y sus críticas.

A Maribel, Yolanda, Tota, Lola por la ayuda prestada en la corrección de los cuestionarios.

A Jose María Gobantes por la ayuda en copiar los datos en el ordenador.

A Loli, porque siempre estuvo dispuesta a resolver todos los problemas, de certificados, de falta de papel...

Todos ellos, aunque parezca imposible, han permitido que un "simple mortal", no un semidios como Hércules, concluya ileso una investigación.

## INDICE GENERAL

Título del trabajo

Autor e instituciones

Agradecimientos

Indice de figuras

Indice de tablas

## INTRODUCCION

### 1. SEXUALIDAD, EDUCACION Y CULTURA

- |   |    |
|---|----|
| 1.1. El proceso de diferenciación psicosexual.          | 10 |
| 1.1.1. Los mitos del origen                             | 11 |
| 1.1.2. La polémica sexo/género                          | 12 |
| 1.1.3. De la fecundación al nacimiento                  | 16 |
| 1.2. La sexualidad como construcción cultural y social. | 18 |
| 1.2.1. La asignación psico-social del sexo              | 18 |
| 1.2.2. La función de la cultura                         | 19 |
| 1.2.3. Dos ejemplos: Los Baulés y los Trobriandeses     | 21 |
| 1.2.4. La función de la educación                       | 25 |

2. SEXUALIDAD, DESARROLLO Y APRENDIZAJE	31
2.1. El falso problema de la interacción herencia-medio ambiente.	32
2.2. Desarrollo cognitivo: Sexualidad, lenguaje y afectividad.	41
2.3. La función de la información y su relación con el comportamiento sexual en las construcciones sexuales.	48
2.4. La construcción del conocimiento sexual.	51
2.5. La naturaleza del conocimiento sexual.	57
2.6. Los conceptos sexuales básicos y las teorías sexuales infantiles.	65
2.7. Algunas consideraciones sobre las teorías sexuales infantiles.	99
2.8. La sexualidad humana como construcción individual de doble código.	101
3. EL CONOCIMIENTO SEXUAL EN LOS NIÑOS, LA HISTORIA Y LOS PUEBLOS PRIMITIVOS.	105
3.1. Introducción.	105
3.2. Génesis del concepto de reproducción.	108
3.2.1. De la preexistencia física al artificialismo.	108
3.2.2. El poder de los ritos sociales y culturales	112
3.2.3. De las funciones de la menstruación en la reproducción	124
3.2.4. De la función pasiva de la mujer en la relación sexual	137

3.2.5. Las explicaciones infantiles sobre la procreación: ¿Conocimiento biológico o conocimiento social ?.	141
4. EL PENSAMIENTO SOCIAL Y LA INVESTIGACION DE LAS TEORIAS SEXUALES INFANTILES	152
4.1 Introducción	152
4.2. La investigación de las teorías sexuales infantiles	159
4.2.1. Dificultades y limitaciones	159
4.2.2. Antecedentes más inmediatos.	159
5. LAS TEORIAS IMPLICITAS SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACION SEXUAL ENTRE LOS PADRES Y LAS MADRES.	166
5.1. Concepto de teorías implícitas.	166
5.2. Una aproximación histórica y antropológica a las concepciones sobre la sexualidad y la educación sexual.	169
5.3. ¿ Una sólo teoría sexual ?.	189
6. FASE EXPERIMENTAL	194
6.1. Introducción	194
6.2. Hipótesis generales	197
7. INVESTIGACION 1: TEORIAS IMPLICITAS SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACION SEXUAL	199
7.1. Introducción	199
7.2. Estudio representacional	199
7.2.1. Introducción	199
7.2.2. Hipótesis	200

7.2.3. Método	202
7.2.3.1. Sujetos	202
7.2.3.2. Instrumentos	202
7.2.3.2.1. Selección de teorías	202
7.2.3.2.2. Selección de ítems	203
7.2.3.2.3. Estudio de similitud o piloto	205
7.2.3.2.4. Elaboración de instrucciones	206
7.2.4. Procedimiento	213
7.2.5. Resultados	213
7.2.6. Discusión	215
7.3. ESTUDIO ATRIBUCIONAL	216
7.3.1. Introducción	216
7.3.2. Hipótesis generales	216
7.3.3. Método	218
7.3.3.1. Sujetos	218
7.3.3.2. Instrumentos	218
7.3.3.3. Procedimiento	227
7.3.4. Resultados	228
7.3.4.1. Nivel descriptivo	228
7.3.4.1.1. Análisis consistencia interna	228
7.3.4.1.2. Análisis factorial por teoría	228
7.3.4.1.2.1. Sexualidad	229
7.3.4.1.2.2. Educación sexual	233
7.3.4.2. Análisis de hipótesis	238

7.3.4.2.1. Hipótesis conceptual A	238
7.3.4.2.1.1. Hipótesis estadística A 1	
7.3.4.2.2. Hipótesis conceptual B.	240
7.3.4.2.2.1. Hipótesis estadística B 1	
7.3.4.2.3. Hipótesis conceptual C	243
7.3.4.2.3.1. Hipótesis estadística C 1	
7.3.5. Discusión.	244
7.3.6. Conclusiones.	249
8. INVESTIGACION 2: INFORMACION SEXUAL Y CLASE SOCIAL	251
8.1. Introducción	252
8.2. Hipótesis	254
8.3. Método	256
8.3.1. Sujetos	256
8.3.2. Instrumentos	256
8.3.3. Procedimiento	260
8.4. Resultados	264
8.4.1. Nivel descriptivo	264
8.4.1.1. Información sexual general	264
8.4.1.1.1. Información sexual por sexo y edad	264
8.4.1.2. Información sexual por apartados	265
8.4.1.2.1. Información sexual segun el sexo, por apartados	
8.4.1.2.2. Información sexual segun el curso, por apartados	
8.4.2. Análisis de hipótesis	266
8.4.2.1. Hipótesis conceptual A	266
8.4.2.1.1. Hipótesis estadística A 1	
8.4.2.1.2. Hipótesis estadística A 2	

8.4.1.2.3. Hipótesis estadística A 3	273
8.4.2.2. Hipótesis conceptual B	273
8.4.2.2.1. Hipótesis estadística B 1	
8.4.3. Análisis de las hipótesis que relacionan la investigación 1 con la investigación 2.	275
8.4.3.1. Hipótesis conceptual A	
8.4.3.1.1. Hipótesis estadística A 3	
8.4.3.1.2. Hipótesis estadística A 4	
8.5. Discusión.	276
8.6. Conclusiones.	280
9. INVESTIGACIÓN 3: TEORIAS SEXUALES INFANTILES	283
9.1. Introducción	283
9.2. Hipótesis.	283
9.3. Método	285
9.3.1. Sujetos	285
9.3.2. Instrumentos	285
9.3.3. Procedimiento	289
9.4. Resultados	294
9.4.1. Nivel descriptivo	294
9.4.1.1. Concepciones sobre el amor.	294
9.4.1.2. Concepciones sobre la exclusividad o no en las relaciones	300
9.4.1.3. Concepciones sobre la expresión del amor.	303
9.4.1.4. Concepciones sobre la fecundación.	309
9.4.1.5. Concepciones sobre los roles de la madre y el padre en la reproducción.	323

9.4.1.6. Concepciones sobre la fecundación artificial	327
9.4.1.7. Concepciones sobre la fecundación entre personas del mismo sexo.	331
9.4.1.8. Concepciones sobre las relaciones entre la menstruación y el embarazo.	335
9.4.1.9. Concepciones sobre las relaciones sexuales durante el embarazo.	340
9.4.1.10. Concepciones sobre los síntomas del embarazo.	345
9.4.1.11. Concepciones sobre las relaciones entre el matrimonio y la reproducción.	351
9.4.1.12. Concepciones entre las relaciones entre el amor y la reproducción	356
9.4.1.13. Concepciones sobre sexualidad y placer	361
9.4.1.14. Concepciones sobre las orientaciones a la respuesta sexual	364
9.4.1.15. Concepciones sobre las zonas erógenas.	377
9.4.1.16. Concepciones sobre sexualidad en los períodos no reproductivos	380
9.4.1.17. Concepciones sobre la sexualidad en grupo.	388
9.4.1.18. Concepciones sobre el autoerotismo.	393
9.4.1.19. Concepciones sobre las diferencias entre la mujer y el hombre.	396
9.4.2. Hipótesis sobre las teorías sexuales infantiles	401
9.4.2.1. Hipótesis conceptual A	
9.4.2.1.1. Hipótesis estadística A 1	
9.4.2.2. Hipótesis conceptual B	
9.4.2.2.1. Hipótesis estadística B 1	



9.4.2.2.2. Hipótesis estadística B 2	
9.4.2.2.3. Hipótesis estadística B 3	
9.4.3. Análisis de las hipótesis que relacionan la investigación 3 con la 1 y la 2	406
9.4.3.1. Hipótesis conceptual A	
9.4.3.1.1. Hipótesis estadística A 1	
9.4.3.1.2. Hipótesis estadística A 2	
9.5. Discusión	411
9.6. Conclusiones.	421
10. DISCUSION Y CONCLUSIONES GENERALES	425
10.1. Psicopedagógicas	
10.2. Didácticas.	
11. BIBLIOGRAFIA	431
APENDICE I	456
APENDICE II	522
APENDICE III	548

INDICE DE FIGURAS

FIG. 1. DIFERENCIACION PSICOSEXUAL

FIG. 2. LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD SEXUAL

FIG. 3. IDENTIDAD DE GENERO/PAPEL DE GENERO

FIG. 4. LAS CONCEPCIONES SOBRE SEXUALIDAD EN LOS NIÑOS, LA  
HISTORIA Y LOS PUEBLOS PRIMITIVOS

FIG. 5. REPRESENTACION GRAFICA DEL ANALISIS FACTORIAL DE LAS  
TEORIAS IMPLICITAS SOBRE SEXUALIDAD

FIG. 6. REPRESENTACION GRAFICA DEL ANALISIS FACTORIAL DE LAS  
TEORIAS IMPLICITAS SOBRE EDUCACION SEXUAL

## INDICE DE TABLAS

TABLA I: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Judeo-cristiana sobre Sexualidad.

TABLA II: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Burguesa-Liberal sobre Sexualidad.

TABLA III: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Capitalista-permisiva sobre Sexualidad.

TABLA IV: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Tradicional sobre Educación Sexual.

TABLA V: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Preventiva sobre Educación Sexual.

TABLA VI: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Liberal sobre Educación Sexual.

TABLA VII: Saturaciones de los ítems en el Factor 1 sobre Sexualidad.

TABLA VIII: Saturaciones de los ítems en el Factor 2 sobre Sexualidad.

TABLA IX: Saturaciones de los ítems en el Factor 3 sobre Sexualidad.

TABLA X: Saturaciones de los ítems en el Factor 1 sobre Educación Sexual.

TABLA XI: Saturaciones de los ítems en el Factor 2 sobre Educación Sexual.

TABLA XII: Correlaciones significativas entre las Teorías sobre Sexualidad y las Teorías sobre Educación Sexual.

TABLA XIII: Correlaciones entre las Teorías de Educación Sexual y el sexo.

TABLA XIV: Contraste entre los grupos según el sexo en la Teoría Preventiva de Educación Sexual.

TABLA XV: Contraste entre los grupos de clase social bajo y alto según las Teorías sobre Sexualidad.

TABLA XVI: Contraste entre los grupos de clase social bajo y alto según las Teorías sobre Educación Sexual.

TABLA XVII: Muestra de sujetos por sexo y curso.

TABLA XVIII: Información sexual según el sexo y el curso.

TABLA XIX: Información sexual según el sexo por apartados temáticos.

TABLA XX: Información sexual según el curso por apartados temáticos.

TABLA XXI: Análisis de la varianza entre los grupos de edad en información sexual.

TABLA XXII: Medias en información y etiquetas de los grupos.

TABLA XXIII: Contraste entre los grupos de edad según la información sexual.

TABLA XXIV: Análisis de la varianza entre los cursos en información sexual.

TABLA XXV: Medias en información según el curso.

TABLA XXVI: Contraste entre los grupos de información según el curso.

TABLA XXVII: Correlaciones entre clase social e información sexual general y por subtemas.

TABLA XXVIII: Medias, etiquetas y contrastes entre los grupos de información según el sexo.

TABLA XXIX: Correlaciones entre información sexual y teorías implícitas sobre Educación Sexual.

TABLA XXX: Correlaciones entre información sexual y teorías implícitas sobre Sexualidad.

TABLA XXXI: Categorización de las concepciones sobre el amor.

TABLA XXXII: Concepciones sobre el amor según el sexo.

TABLA XXXIII: Concepciones sobre el amor por curso y sexo.

TABLA XXXIV: Categorización de las concepciones sobre la exclusividad en el amor.

TABLA XXXV: Concepciones sobre la exclusividad en el amor por sexo.

TABLA XXXVI: Concepciones sobre la exclusividad en el amor por curso y sexo.

TABLA XXXVII: Categorización sobre las concepciones sobre la expresión del amor.

TABLA XXXVIII: Concepciones sobre la expresión del amor por sexo.

TABLA XXXIX: Concepciones sobre la expresión del amor por curso y sexo.

TABLA XL: Categorización de las concepciones sobre la fecundación.

TABLA XLI: Concepciones sobre la fecundación según el sexo.

TABLA XLII: Concepciones sobre la fecundación según el curso y el sexo.

TABLA XLIII: Categorización de las concepciones sobre los roles del padre y la madre en la reproducción.

TABLA XLIV: Concepciones sobre los roles del padre y de la madre según el sexo.

TABLA XLV: Concepciones sobre los roles del padre y de la madre según el curso y el sexo.

TABLA XLVI: Categorización de las concepciones sobre la fecundación artificial.

TABLA XLVII: Concepciones sobre la fecundación artificial según el sexo.

TABLA XLVIII: Concepciones sobre la fecundación artificial según el curso y el sexo.

TABLA XLIX: Categorización de las concepciones sobre la fecundación entre personas del mismo sexo.

TABLA L: Concepciones sobre la fecundación entre personas del mismo sexo según el sexo.

TABLA LI: Concepciones sobre la fecundación entre personas del mismo sexo según el curso y el sexo.

TABLA LII: Categorización de las concepciones sobre las relaciones entre la menstruación y el embarazo.

TABLA LIII: Concepciones sobre las relaciones entre la menstruación y el embarazo según el sexo.

TABLA LIV: Concepciones sobre las relaciones entre la menstruación y el embarazo según el curso y el sexo.

TABLA LV: Categorización de las concepciones sobre las relaciones sexuales durante el embarazo.

TABLA LVI: Concepciones sobre la sexualidad y el embarazo según el sexo.

TABLA LVII: Concepciones sobre la sexualidad y el embarazo según el curso y el sexo.

TABLA LVIII: Categorización de las concepciones sobre los síntomas del embarazo.

TABLA LIX: Concepciones sobre los síntomas del embarazo según el sexo.

TABLA LX: Concepciones sobre los síntomas del embarazo según el curso y el sexo.

TABLA LXI: Categorización de las concepciones sobre las relaciones entre el matrimonio y la reproducción.

TABLA LXII: Concepciones sobre el matrimonio y la reproducción según el sexo.

TABLA LXIII: Concepciones sobre el matrimonio y la reproducción según el curso y el sexo.

TABLA LXIV: Categorización de las concepciones sobre el amor y la reproducción.

TABLA LXV: Concepciones sobre el amor y la reproducción según el sexo.

TABLA LXVI: Concepciones sobre el amor y la reproducción según el curso y el sexo.

TABLA LXVII: Categorización de las concepciones sobre sexualidad y placer.

TABLA LXVIII: Concepciones sobre sexualidad y placer según el sexo.

TABLA LXIX: Concepciones sobre sexualidad y placer según curso y sexo.

TABLA LXX: Categorización de las concepciones sobre las orientaciones sexuales.

TABLA LXXI: Concepciones sobre las orientaciones sexuales según el sexo.

TABLA LXXII: Concepciones sobre las orientaciones sexuales según el curso y el sexo.

TABLA LXXIII: Categorización de las concepciones sobre las zonas erógenas.

TABLA LXXIV: Concepciones sobre las zonas erógenas según el sexo.

TABLA LXXV: Concepciones sobre las zonas erógenas según el curso y el sexo.

TABLA LXXVI: Categorización de las concepciones sobre sexualidad en los períodos no reproductivos.

TABLA LXXVII: Concepciones sobre la sexualidad en los períodos no reproductivos según el sexo.

TABLA LXXVIII: Concepciones sobre la sexualidad en los períodos no reproductivos según el curso y el sexo.

TABLA LXXIX: Categorización de las concepciones sobre la sexualidad en grupo.

TABLA LXXX: Concepciones sobre la sexualidad en grupo según el sexo.

TABLA LXXXI: Concepciones sobre la sexualidad en grupo según el curso y el sexo.

TABLA LXXXII: Categorización de las concepciones sobre autoerotismo.

TABLA LXXXIII: Concepciones sobre autoerotismo según el sexo.

TABLA LXXXIV: Concepciones sobre autoerotismo según el curso y el sexo.

TABLA LXXXV: Categorización de las concepciones sobre las diferencias entre los sexos.

TABLA LXXXVI: Concepciones sobre las diferencias entre los sexos según el sexo.

TABLA LXXXVII: Concepciones sobre las diferencias entre los sexos según el curso y el sexo.

TABLA LXXXVIII: Contraste entre los grupos de edad en las teorías sexuales infantiles.

TABLA LXXXIX: Contraste entre los grupos de edad en las teorías sexuales infantiles sobre la fecundación.

TABLA XC: Contraste entre los grupos de edad en las teorías sexuales infantiles sobre fecundación artificial.

TABLA XCI: Contraste entre los grupos de edad en las teorías sexuales infantiles sobre las relaciones entre la menstruación y el embarazo.

TABLA XCII: Contraste entre los grupos de edad en las teorías sexuales infantiles sobre matrimonio y sexualidad.

TABLA XCIII: Contraste entre los grupos de edad en las teorías sexuales infantiles sobre sexualidad y embarazo.

TABLA XCIV: Contraste entre los grupos de edad en las teorías sexuales infantiles sobre reproducción y amor.

TABLA XCV: Contraste entre los grupos de edad en las teorías sexuales infantiles sobre las orientaciones a la respuesta sexual.

TABLA XCVI: Contraste entre los grupos según el curso en las teorías sexuales infantiles.

TABLA XCVII: Contraste entre los grupos según el sexo en las teorías sexuales infantiles.

TABLA XCVIII: Correlaciones entre información sexual y teorías sexuales infantiles.

INTRODUCCION

La sociedad humana es un organismo vivo que evoluciona y se transforma constantemente. En el curso de esta evolución, el ser humano ha ido descubriendo y creando nuevas formas de organización social, nuevas formas de vida y nuevas formas de pensamiento. Este proceso de evolución social y cultural es el resultado de la capacidad humana de aprender, de imitar y de innovar.

La historia de la humanidad es un relato de luchas y victorias, de sufrimientos y alegrías, de oscuridad y de luz. En el curso de esta historia, el ser humano ha ido descubriendo y creando nuevas formas de organización social, nuevas formas de vida y nuevas formas de pensamiento. Este proceso de evolución social y cultural es el resultado de la capacidad humana de aprender, de imitar y de innovar.

I N T R O D U C C I O N

La historia de la humanidad es un relato de luchas y victorias, de sufrimientos y alegrías, de oscuridad y de luz. En el curso de esta historia, el ser humano ha ido descubriendo y creando nuevas formas de organización social, nuevas formas de vida y nuevas formas de pensamiento. Este proceso de evolución social y cultural es el resultado de la capacidad humana de aprender, de imitar y de innovar.

## INTRODUCCION

La sexualidad constituye una dimensión cotidiana de nuestras relaciones humanas de manera consciente o inconsciente; implícita o explícita; privada o pública, constituyendo un componente, ciertamente susceptible de represión pero no de ser eliminado.

Lo social y lo sexual devienen de esta forma en dimensiones isomorfas de un mismo hecho: el ser humano. Así, todas las culturas a lo largo de su historia definirán los límites sociales y culturales de lo permitido, una forma de convención social, y lo proscrito, sexualmente hablando cuyo resultado es un doble código social de comportamiento, el código de lo legal, lo lícito, el papel de género; y el código privado, lo prohibido, la identidad de género.

La hipocresía social vigente en lo sexual, comporta de esta manera, que desde la "sofisticada evocación", que supone la utilización de un perfume, que nos identifica y simboliza el recuerdo en la memoria, y en cuya composición están presente de forma importante elementos sexuales de origen animal o vegetal; la utilización en la cosmética de placenta o semen, la subliminal publicidad que repetidamente nos promete la consecución de un objeto sexual, mediante la identificación y posterior sustitución del objeto sexual por el de consumo, hasta el lenguaje de insinuación de nuestros gestos, nuestras miradas, nuestro propio cuerpo, que conforman en

mayor o menor grado nuestra imagen social y condicionan toda nuestra existencia; que en suma representan el metalenguaje de la sexualidad.

Paradójicamente, la sexualidad es el secreto por excelencia, y para ello hemos elaborado el lenguaje de la insinuación, negándonos en muchos casos la aventura de descubrir y construir nuestra propia sexualidad.

Como consecuencia, la sexualidad continúa siendo ese "oscuro objeto del deseo", sin saber que negar la sexualidad es negarnos a nosotros mismos.

Así, aunque pudiera parecernos que la investigación sexual ha progresado de manera importante en los últimos treinta años, y a pesar de que los principales investigadores han aparecido en este período y disciplinas como la Antropología Cultural, la Etología, la Sociología, Psicología y Pedagogía hayan contribuido de forma importante a desenmascarar parte del "secreto", y más modernamente disciplinas como la Embriología, o el desarrollo de las nuevas tecnologías reproductivas hayan obligado a dismantelar reductos ideológicos y legales que sustentaban modelos explicativos de la sexualidad claramente anquilosados como resultado de la ignorancia histórica que ha caracterizado al conjunto de las ciencias que de forma directa o no han repercutido sobre los conocimientos sexuales;

podemos afirmar que el conocimiento de los procesos cognitivos por los que los individuos explicamos y construimos nuestra sexualidad, sigue siendo un campo en el que los estudios son escasos.

De la misma manera, el desarrollo de los programas sobre educación sexual, a pesar del auge de los años sesenta, tampoco ha contribuido de forma globamente significativa, especialmente en las denominadas democracias occidentales, a una profundización en el descubrimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje del conocimiento sexual.

Nuestro trabajo, pretende cubrir, por lo tanto una evidente laguna que desvele el pensamiento infantil sobre la sexualidad, sus relaciones con la información sexual y los procesos de pensamiento de los adultos, a través de las teorías implícitas sobre sexualidad y educación sexual, que nos permitan establecer las bases para el diseño de los currícula en educación sexual.

Abordaremos en el marco teórico de nuestra investigación las bases psicopedagógicas de la sexualidad.

Expondremos en el Capítulo 1 dedicado a analizar las relaciones entre la sexualidad, la educación y la cultura, el proceso de diferenciación psicosexual desde el momento de la fecundación hasta

el nacimiento, las implicaciones y las influencias posteriores del medio para lo que expondremos ejemplos extraídos de diferentes culturas y de cómo éstas conciben la sexualidad y la educación sexual, con evidentes diferencias con nuestra propia cultura.

Para explicar de forma más pormenorizada las relaciones entre biología, cultura y educación, analizaremos en el segundo Capítulo de nuestro trabajo, las diferentes explicaciones de interacción entre el individuo y su medio; las relaciones entre el desarrollo cognitivo general y el sexual en particular, así como la importancia del lenguaje y la afectividad; el papel atribuible a la información sexual en el desarrollo y aprendizaje y de las nociones sexuales, para explicar a continuación cómo se construye el conocimiento sexual y su especificidad frente a otros tipos de conocimiento.

Acabaremos el capítulo abordando los conceptos sexuales básicos y las teorías sexuales infantiles, desde la perspectiva de diversos autores, para finalmente explicar la sexualidad humana como construcción individual de doble código.

En la búsqueda de un marco conceptual explicativo en la construcción de las teorías sexuales infantiles abordaremos, en el Capítulo 3, la génesis del concepto de reproducción y los roles asignados a madres y padres en la misma, en los niños y niñas, la historia del pensamiento científico y las hipótesis explicativas de

los pueblos denominados primitivos, para tratar de establecer el carácter eminentemente social del conocimiento sexual.

Realizaremos, posteriormente, Capítulo 4, una revisión de los trabajos de investigación, las líneas teóricas que de forma más importante han tratado de cubrir el área del conocimiento social tanto en los niños y niñas como en los adultos: en el primer caso centrándonos básicamente en la construcción de las teorías sexuales infantiles; en el segundo en las teorías implícitas como sistema de representación del mundo social.

La segunda parte de nuestra investigación, la fase experimental, recogerá la formulación de hipótesis generales que tratarán de poner en relación las teorías sexuales infantiles con las teorías implícitas, y la información sexual, para en el abordaje específico de cada una de las tres investigaciones que presentamos: Teorías Implícitas sobre Sexualidad y Educación sexual en las madres y los padres, Información Sexual y Clase Social, y las Teorías Sexuales Infantiles, analiza las relaciones entre cada una de estas tres variables y las de carácter social, cultural y personales: clase social, sexo y edad.

Para la presentación de los resultados hemos optado por una primera aproximación descriptiva en cada una de las tres investigaciones, para analizar a continuación las hipótesis

específicas de cada uno de ellos y las hipótesis que ponen en relación las tres investigaciones entre sí. Además de la discusión y conclusiones en cada investigación, hemos incluido un apartado dedicado a una discusión y conclusiones generales centradas en dos aspectos: el psicopedagógico y el didáctico.

Finalmente, se recoge la bibliografía utilizada y consultada, y los apéndices con los diversos instrumentos empleados a lo largo de nuestra investigación, así como algunos ejemplos de las entrevistas clínicas realizadas.

# 1. SEXUALIDAD, EDUCACION Y CULTURA

## 1.1. EL PROCESO DE DIFERENCIACION PSICOSEXUAL

En esta introducción, tratamos de establecer en este primer capítulo una panorámica general sobre las relaciones entre los aspectos biológicos, los educativos y culturales en la formación humana, tratando de demostrar las conexiones existentes entre ellos a la luz de los datos aportados por disciplinas como la genética, la fisiología, la antropología, la Etología.

### 1.1.1. LOS MITOS DEL ORIGEN

#### 1. SEXUALIDAD, EDUCACION Y CULTURA

Los mitos de la antigüedad expresaban determinadas concepciones relacionadas con el origen del hombre y la naturaleza, partiendo del conocimiento intuitivo que en cada época es un reflejo de ciertas tendencias reflejando en muchos casos una justificación de estructuras determinadas estructuras sociales y culturales.

Por ejemplo, el mito bíblico de la creación de la primera mujer, Eva, a partir de una costilla del primer hombre, Adán, ha servido durante siglos para sustentar la "inferioridad masculina" de las mujeres, justificando así las discriminaciones que se les han hecho.

## 1. SEXUALIDAD, EDUCACION Y CULTURA.

### 1.1. EL PROCESO DE DIFERENCIACION PSICOSEXUAL

A modo de introducción, trataremos de establecer en este primer capítulo una panorámica general sobre las relaciones entre los aspectos biológicos, los educativos y culturales en la sexualidad humana, tratando de demostrar las conexiones existentes entre ellos a la luz de los datos aportados por disciplinas como la moderna Embriología, la Antropología y la Etología.

#### 1.1.1. LOS MITOS DEL ORIGEN

Uno de los magnos problemas de la humanidad ha sido sin duda tratar de explicar su propio origen.

Los mitos de la antigüedad explicaban determinados fenómenos relacionados con el origen del hombre y la naturaleza, partiendo del conocimiento intuitivo que en cada época se ha tenido de estos fenómenos reflejando en muchos casos una justificación que preservase determinadas estructuras sociales y culturales.

Así, por ejemplo, el mito bíblico de la creación de la primera mujer, Eva, a partir de una costilla del primer hombre, Adán, ha servido durante siglos para sustentar la "inferioridad manifiesta" de las mujeres, justificando así la obediencia que la mujer debe al esposo.

Sin embargo, en contra de lo que podríamos suponer, pues los mitos tienen la función de disfrazar la realidad cuando traspasan el contexto histórico en el que fueron creados, no nos encontramos ante un mito universal.

Los narradores Yavistas, los más primitivos de los escritores bíblicos, decidieron transformar el mito original del que tomaron la idea.

GRAVES (1985) ha puesto de manifiesto cómo Ovidio recogía, de un mito tomado del poema babilónico de Gilgamesh, un relato en el que se narra la creación del primer hombre Eabani por la diosa Aruru con un trozo de arcilla. Así mismo el mito pelasgo de la creación propone que Eurínome, la Diosa de todas las cosas, surgió desnuda del Caos. Pueblos, en fin, tan distantes entre sí geográfica e históricamente como los aztecas o los actuales trobianeses coinciden en señalar el origen femenino de la creación de la humanidad.

Evidentemente nuestra preocupación no se centra en determinar la parte de verdad o no contenida en estos mitos, sino en explicitar cómo numerosos autores sostienen en la actualidad, como resultado de la investigación científica, el principio femenino en el proceso de diferenciación sexual embrionaria en el ser humano.

Veamos en qué se sustentan estas afirmaciones, que no están basadas únicamente en la intuición o en el deseo de explicar la realidad desde una perspectiva exclusivamente ideológica.

Para ello es imprescindible analizar previamente qué se entiende por términos como sexo y género, sus relaciones y las últimas aportaciones en este sentido.

### 1.1.2. LA POLEMICA SEXO/GENERO

Tradicionalmente el término sexo, aplicado a las personas permitía clasificarlas en varones y hembras, atendiendo exclusivamente a los caracteres sexuales genitales externos. En función de estas diferencias han querido justificarse los roles sociales y culturales, que aunque arbitrarios y convencionales, han sido explicados como una consecuencia biológica de las anteriores.

Esta concepción de sexo, reduccionista y mecánica, plantea problemas conceptuales, ya que resulta incompleta para designar la amplia gama de características que comporta el proceso de sexualización en el ser humano.

Si consideramos, por ejemplo, como señala MONEY (1972) el caso de un niño que crece como varón, con un pene minúsculo, demasiado pequeño como para poder orinar de pie, que se desarrollaría siendo masculino en todos los aspectos no genitales, a excepción de no poder orinar o cohabitar como varón; o lo que ocurre con el fenómeno del hermafroditismo contradice la univariabilidad de la polaridad macho-hembra, ya que en el mismo individuo existe una incongruente combinación de variables masculinas y femeninas; se nos plantea un

problema no sólo terminológico sino básicamente conceptual que ya ha sido abordado históricamente.

Así, Lord Coke , un importante jurista inglés del siglo XVI, ya había intentando resolver el problema decretando que según la ley común de Inglaterra un hermafrodita, al poder ser considerado como varón o como hembra, heredaría de acuerdo con el sexo que prevaleciera en el individuo.

Aunque, asumimos el riesgo que comporta esta reflexión, "¿Qué otra cosa son las definiciones, afirman BASAGLIA Y BASAGLIA (1971, 29), sino el intento de resolver con conceptos abstractos estas contradicciones, reducidas así a meras mercancías, etiquetas, nombres y juicios de valor que sirven para confirmar una diferencia?"; nos parece imprescindible esta reconceptualización, no para potenciar la ideología de la diferencia, sino para desenmascarar los procesos de dominación ideológica que comportan.

Para resolver este problema, MONEY(1972), propone en 1955 la utilización del término género. Utilizado hasta ese momento por la Lingüística, completa la tradicional denominación de sexo que describía únicamente los aspectos referidos a los caracteres reproductivos dimorfos. Aquellos que, inicialmente al menos, de forma masiva no podría erradicar ninguna cultura.

Afirmamos que estas manifestaciones del dimorfismo genital son, al menos inicialmente, irreductibles; porque existen evidencias

de que algunas culturas presentan en los varones algunas de estas características atribuibles sólo a la mujer.

Así ocurría hasta hace pocos años en zonas rurales de Canarias con la tradición del zorrocloco, por la que el compañero de la mujer que acababa de dar a luz, simulaba no sólo los dolores del parto, sino las molestias de la cuarentena, encamando y recibiendo cuidados especiales.

En algunas especies animales, las diferencias reproductivas son reductibles. Por ejemplo, es sabido que el pez denominado "vieja" en Canarias comienza siendo fisiológicamente hembra, de color rojo; cambiando a macho en su desarrollo posterior, color negro; o que el caballito de mar macho, después de fecundar los huevos de la hembra, gesta y pare a las crías.

De esta manera y siguiendo la definición de identidad de género propuesta por MONEY (1972), ésta se referiría a la "igualdad a sí mismo, la unidad o persistencia de la propia individualidad como varón o como hembra o ambivalente, en mayor o menor grado, en especial tal como es experimentada en la conciencia acerca de sí mismo y en la conducta; la identidad de género es la experiencia personal del papel de género que se definiría como todo aquello que una persona dice o hace para indicar a los demás o a sí mismo el grado en que es varón o hembra, o ambivalente. Incluye la reacción y las respuestas sexuales.

La identidad de género abarcaría pues el papel sexual-genital, pero éste es sólo uno de sus componentes. Los papeles educacional, vocacional, recreativo, estético y de indumentaria estarían incluidos en este concepto.

La nueva concepción de género señalaría, pues, el fin de la justificación biológica de determinados caracteres estereotipados culturalmente como masculinos o femeninos, puesto que no son atribuibles a los caracteres sexuales hereditarios.

Como señala IZQUIERDO (1983,31) refiriéndose a la definición de STRATHERN (1979), "Estas construcciones culturales de género son como moldes vacíos en los que se puede verter cualquier tipo de nociones o valores, el molde nos señala la existencia de contrastes entre los sexos, pero no nos dice en qué consisten estos contrastes".

La supuesta universalidad y la constancia de las categorías de lo masculino y lo femenino han sido desterradas gracias a las aportaciones de la Antropología Cultural. Así, como señala IZQUIERDO (1983, 33-34 ), "Las Pokot de Kenya reconocen la existencia de dos sexos, hombres y mujeres, y de una posición intersexual denominada sererr, que no es considerada propia del macho ni de la hembra. Las pima, indias norteamericanas, reconocen dos fenotipos sexuales y dos géneros y no permiten el travestismo. Si un niño actúa, no obstante, según el género femenino, se le hace una prueba: se le mete en una cabaña a la que se prende fuego, donda hay un arco y una flecha y una cesta. El destino del niño depende del objeto que tome al huir, si

toma la cesta se convierte en wi-kovat, que se puede traducir por "como una chica".

Se presenta por lo tanto, como imprescindible la necesidad de contemplar la multitud de variables que intervienen en la determinación del sexo y el género de las personas.

### 1.1.3. DE LA FECUNDACION AL NACIMIENTO

El proceso de diferenciación psicosexual humana o identidad de género, único dimorfo entre los diversos sistemas funcionales del desarrollo embrionario, comienza en el momento de la fecundación.

La combinación cromosómica XX o XY, determinará el nivel de sexo cromosómico, femenino o masculino respectivamente. Los cromosomas sexuales ejercerán una influencia directa sobre las gónadas fetales inicialmente indiferenciadas, que comenzará en la séptima semana, con el desarrollo de los conductos de Wolff y los de Müller, para sufrir una regresión al tercer mes, uno de los conductos.

Los conductos de Wolff darán lugar a la formación de epidídimos, conductos deferentes y vesículas seminales; los de Müller, a las trompas de Falopio, el útero y la vagina. Pero, de no ser por la intervención de las hormonas testiculares, la diferenciación ocurriría en sentido femenino.

La configuración de los genitales externos, dependerá de la diferenciación gonadal, así como de ciertos patrones de organización cerebral en especial de las vías hipotalámicas que influirán subsiguientemente sobre ciertos aspectos del comportamiento sexual; funcionamiento cíclico en la mujer y continuo en el hombre.

Incluso esta diferenciación cerebral hormonal, ha sido puesta en entredicho en investigaciones recientes. Estudios etológicos realizados por CREWS Y COLS (1988) han puesto de manifiesto que entre una especie de lagartijas unisexuales, hembras, que se reproducen por partenogénesis aparecen comportamientos copulatorios originados por una activación de la progesterona y no de los andrógenos, como resultado de mecanismos neuroendocrinos de adaptación del comportamiento a las variaciones del ambiente.

Podemos concluir, por lo tanto, que existe un proceso de diferenciación sexual previo al nacimiento que determinaría los denominados niveles de sexuación cromosómico, gonadal, hormonal-fetal, y anatómico interno y externo, lo que tradicionalmente se denominaba sexo, que en su conjunto constituyen una de las dimensiones de la identidad de género y que no presuponen una determinada orientación de la respuesta sexual o de la orientación del deseo, y menos aún los estereotipos de género clasificados por la cultura como masculinos o femeninos.

## 1.2. LA SEXUALIDAD COMO CONSTRUCCION CULTURAL Y SOCIAL

### 1.2.1. LA ASIGNACION PSICO-SOCIAL DEL SEXO

Posteriormente al proceso descrito en el apartado anterior, en el momento del nacimiento se determinará el denominado sexo psico-social en el que inicialmente intervienen las personas responsables de la educación de los bebés. Estas, clasifican a las personas en función de criterios puramente morfológico-genitales.

Este dimorfismo genital genera, de manera inconsciente, unas expectativas diferentes entre las personas del entorno en función de que el recién nacido sea varón o hembra.

Las formas más características de este dimorfismo sexual se pueden apreciar en nuestra cultura en el valor adjudicado al color de la vestimenta, los adornos, los nombres asignados a las personas... siendo rasgos percibidos por los miembros de cada grupo humano como inherentes a la propia naturaleza, como "ley de vida".

Se suele considerar, de la misma manera, que determinadas orientaciones sexuales, o pautas de comportamiento sexual, son una consecuencia "natural" del hecho de nacer varón o hembra, pretendiéndose explicar en muchos casos cualquier desviación de la norma convencional como un error imputable a una falta de diferenciación durante el período embrionario, supuesto que carece de sustento.

### 1.2.2. LA FUNCION DE LA CULTURA

Disciplinas científicas como la Etología y la Antropología Cultural han contribuido a esclarecer, como recogen BEACH Y FORD (1954), que determinadas normas universales de comportamiento sexual pueden ser consideradas como resultado de experiencias comunes de aprendizaje y que el individuo nace capacitado para manifestar una amplia gama de comportamientos sexuales como son, por ejemplo, la autoestimulación, la ambisexualidad, las relaciones sexuales interespecies... etc.

Así mismo, la mayor aportación, desde nuestro punto de vista, ha sido la afirmación de que mientras entre las especies animales estudiadas la sexualidad está casi exclusivamente limitada por la reproducción, la capacidad creativa del ser humano permite una diferenciación entre las funciones de procreación y la sexualidad.

El análisis de las diferentes especies ha permitido conocer que la autoestimulación es frecuente en muchos mamíferos infrahumanos. "Los monos y simios machos provocan a veces, informan BEACH Y FORD (1954, 186), la eyaculación y el orgasmo por medio de la masturbación". "Entre los mamíferos inferiores, el mordisquear, lamer y manipular los genitales con las zarpas delanteras es una práctica sumamente común, aunque tal vez se de más entre los machos que entre las hembras".

De otra parte, las sociedades humanas descritas por los estudios clásicos de MALINOWSKI (1932) en Oceanía, RACHEWILTZ (1963) en Africa, BEACH Y FORD (1954), MEAD (1935; 1985), o los descritos por MONEY Y EHRHARDT (1972), no admiten en absoluto una única clasificación en un modelo invariable de conducta sexual: supuestamente el patrón heterosexual, monogámico.

Basta contrastar algunas dimensiones significativas de nuestra cultura occidental con otras, para comprobar lo que afirmamos. Por ejemplo, el matrimonio heterosexual oficial se presenta como "ley de vida", y resulta inconcebible, un signo evidente de decadencia cultural, la sólo posibilidad de plantearlo de otra manera.

Sin embargo, RACHEWILTZ (1963, 273-274), describe como "entre los Lango, algunos se visten de mujeres adoptando todas sus características, fingen incluso la menstruación y viven como esposas de otros hombres"; o como entre los Bobo "se producen casos en que mujeres estériles, ya de edad avanzada y suficientemente ricas, se casan con muchachas cumpliendo con todo el ceremonial incluso el ofrecimiento de la dote".

Aspectos tan estrechamente vinculados a una determinada concepción de la sexualidad como son, por ejemplo, las diferentes posturas adoptadas en la relación sexual, pueden aparecer, así mismo, muy diversificadas en función de determinados mitos o justificaciones ideológicas.

Así, la postura más comúnmente recomendada y difundida en nuestra cultura es la denominada "del monje", porque con ella se favorece la posibilidad de fecundación en la mujer. Sin embargo en numerosas tribus de pastores africanos se prefiere el coito de lado. "Los Edo, los Ibo y los Mossi exigen que el acto sexual tenga lugar sobre una estera y nunca en contacto directo con el suelo, lo cual podría provocar la sequía en el país; además la pareja no debe toser para evitar contraer una enfermedad de difícil curación." (RACHEWILTZ, 1963, 228).

### 1.2.3. DOS EJEMPLOS: LOS BAULES Y LOS TROBIANDESES

Según nuestras propias observaciones en dos culturas diferentes, geográficamente distantes entre sí, los Baulés de Costa de Marfil (BARRAGAN, 1985), y los Trobianeses de la isla Kiriwina, en Papua Nueva Guinea, (BARRAGAN, 1987), que comparten una misma organización sexual como es la poligamia, presentan evidentes contrastes con nuestra cultura, pudiendo llegar a ser extremas las diferencias.

En el primero de los casos, la poliginia entre los Baulés comporta que un hombre pueda tomar varias esposas con las que mantendrá relaciones temporales de manera rotatoria.

La poliginia, que sustenta la economía dentro del poblado, supone en estos momentos que las mujeres se dediquen a la agricultura de autoconsumo, que a veces no proporciona suficientes alimentos para

todo el año; y las labores domésticas: cuidado de los animales, cocinar, educación de los hijos y que los hombres, la mayor parte del tiempo fuera del poblado, trabajen en las grandes plantaciones de cacao o piña tropical. La economía familiar es sustentada por las mujeres, pues el beneficio del trabajo de los hombres no revierte en ellas.

En realidad, esta forma de poligamia, comporta una suma de monogamias, dado el carácter de las relaciones rotatorias. La vivienda se construye, sin embargo, en torno a un patio y una cocina comunes, pero cada esposa posee una habitación individual para ella y sus hijos e hijas. Rotativamente, como decimos, la mujer realiza las tareas domésticas para el marido, salvo cuando tiene la regla que tiene que dejar de preparar la comida, labor en la que será sustituida por alguna de las otras mujeres.

No existe, en principio, rivalidad entre las mujeres salvo en el hecho de la maternidad. La esterilidad es condenada y reprobada hasta tal punto, que una mujer Baulé se sentirá muy feliz si tras el primer embarazo su vientre conserva abundantes estrías, porque éste será un síntoma inequívoco de que tendrá muchos hijos.

El régimen de transmisión de la propiedad es matrilineal, y aunque los hijos se consideran propiedad del marido, y en caso de divorcio pasan a ser cuidados por la hermana del marido o por la nueva esposa, los hijos que heredan son los de la hermana.

Este régimen tiene su origen en la leyenda del pueblo Baulé. Cuando huían de Ghana, para no ser esclavizados por otro pueblo más poderoso, encontraron en su camino un obstáculo insalvable: el río Camoe. El espíritu del río les prometió ayuda si sacrificaban a un varón. Ninguna mujer quiso sacrificar a su propio hijo. Finalmente la hermana del rey entregó al suyo, y el río hizo aparecer una serie de hipopótamos que a modo de puente les facilitó la huida y les convirtió, a partir de ese momento, en un pueblo libre, asentándose en los territorios que actualmente ocupan en el interior de Costa de Marfil.

A pesar de los aparentes privilegios que podrían haberse derivado de esta leyenda, la discriminación hacia la mujer comienza de forma temprana. Actualmente se impide a las niñas acudir a la escuela.

Mantienen los hombres algunas concepciones un tanto particulares. Defienden que el clitoris de la mujer no cumple función sexual alguna porque es un órgano interior, aunque admiten que en las grandes ciudades se acaricia y produce placer.

Hechos como la infidelidad conyugal se rigen de forma absolutamente contrapuesta a cómo se abordaría en nuestra cultura. Así, cuando una mujer es descubierta, debe explicar ante los miembros del poblado las razones para proceder de ese modo, y el hombre que comete el adulterio debe restablecer la ofensa al marido obsequiándolo a éste algún animal y bebidas alcohólicas.

La información sexual se circunscribe al momento de la pubertad en las niñas, que son instruidas por una mujer anciana del poblado en lo referente a las normas por las que debe regirse.

Entre los Trobriandeses, coexisten la monogamia y la poligamia. Esta última asociada a los jefes de los poblados, cumple un función económica y social. Un signo de prestigio para el hombre es poseer muchas mujeres. En uno de los poblados al norte de la isla Kiriwina, en el que reside el jefe más importante, éste posee en la actualidad once mujeres.

El rasgo más característico de este pueblo, dedicado a la agricultura y la pesca y cuyas costumbres se han conservado intactas desde que las describiera MALINOWSKI (1932), es que desconocen la relación existente entre el acto sexual y la procreación.

La infancia constituye un mundo aparte y se respetan todas las manifestaciones sexuales, permitiéndoles incluso presenciar las relaciones sexuales de los padres.

Las relaciones prematrimoniales, proscritas oficialmente en nuestra cultura, están aquí ampliamente extendidas. No se valora la virginidad femenina ni la masculina. Por el contrario, la presencia del himen, asociada de forma equívoca en nuestra sociedad a la virginidad, representa entre los trobriandese un obstáculo para la concepción, por lo que éste debe ser eliminado.

En consecuencia, podemos afirmar, que todas las culturas a lo largo de la historia han seleccionado una serie de pautas de comportamiento sexual y social, potenciando unas y estableciendo la represión o la condena para otras.

Los mecanismos de los que se han servido han sido muy diversos: mitos, principios ideológicos, religiosos, políticos o legales. En definitiva, de lo que se trata es de perpetuar un modelo de comportamiento que se establece de manera convencional.

#### 1.2.4. LA FUNCION DE LA EDUCACION

Para preservar el modelo de comportamiento sexual, establecido como convención y que con el tiempo pasa a ser percibido por los miembros del grupo como inherente a las leyes naturales, se establecen pautas de crianza y de educación sexual coherentes con el modelo que se propugna.

Las diferencias que genera, en todas las culturas, el dimorfismo de género conlleva el establecimiento, de forma ideal, de un modelo de educación que de manera implícita e explícita, informal o sistemática, establecen lo normal y lo patológico, lo lícito y lo ilícito. Cada cultura hará, por lo tanto, lo que más le conviene y de esta manera, la apariencia social así construida tratará de señalar la evolución sexual de sus miembros.

Como consecuencia, desde los primeros años de vida, los niños y las niñas son educados sexualmente. En este sentido, cada sociedad, señalan BEACH Y FORD (1954), enseñan lecciones distintas en esta materia. En unos casos el sexo debe ser evitado, y en otros, algunas actividades son permisibles, mientras que otras no lo son.

Las sociedades denominadas restrictivas (BEACH Y FORD, 1954, 203), "mantienen una conspiración pública contra la adquisición de cualquier conocimiento sexual en su presencia e intentan constantemente mantenerlos en total ingnarancia del proceso reproductor".

Por el contrario, "la mayoría de las sociedades que permiten a los niños juegos sexuales libres también les conceden la oportunidad de observar la conducta sexual de los adultos y participar en las discusiones sobre cuestiones sexuales. Entre los Aloreses, el conocimiento sexual es completamente accesible a los niños, y a la edad de cinco años ya están informados sobre todos los detalles del acto reproductivo completo". (BEACH Y FORD, 1954, 212).

Nuestra cultura presenta una diversificación notable de los programas de educación sexual. En Europa ha sido Suecia el país pionero, ya que desde 1956 es materia obligatoria.

Los modelos de educación defendidos en cada caso, varían de un país a otro y están directamente ligados a los procesos de democratización política. En el caso de nuestro país no puede hablarse de educación sexual, sino de instrucción en los aspectos reproductivos

en los programas oficiales del Ministerio de Educación no experimentales.

Las personas responsables de la educación, además de tratar de imponer un modelo de información o de educación sexual, tratan de imprimir diferencias notables a través de los juegos y de los juguetes, o de sus propias apreciaciones y expectativas, diferentes en función del sexo.

Así, por ejemplo, es evidente que determinados juguetes favorecen o inhiben habilidades, acciones... etc., que comportan influencias positivas o negativas en el desarrollo de los individuos. Cuando los niños juegan con balones tienen potencialmente la posibilidad de desarrollar determinadas apreciaciones de espacio, movimiento... que el juego con las muñecas no favorece, ya que fomentan la pasividad.

A pesar de lo evidente que pueda resultar lo que afirmamos, en el sentido de cómo el medio cultural y educativo supone unas determinadas influencias, algunos padres llegan a sostener que los niños tienen una predisposición innata a preferir determinado tipo de juguete y que si les diésemos los tipificados como de "niña", los rechazarían por esa impronta heredada.

Las expectativas de los padres y las madres son, por lo tanto, más importantes de lo que en algunos casos quisiéramos admitir.

LURIA Y COLS (1978, 245-246), realizaron un estudio con un grupo de familias que acababan de tener su primer hijo. Al preguntarles veinticuatro horas después del nacimiento, sus impresiones y habiéndolos visto los padres a través del cristal en la guardería y tenido en brazos las madres, las descripciones variaron notablemente.

Los padres emplearon la palabra "grande" en mayor número de ocasiones cuando se referían a los hijos. Veían a las niñas como "dulces" y con los rasgos "finos", mientras que a los niños como "sólidos" y con rasgos "marcados". Las niñas eran "pequeñas", los niños de la misma talla eran "grandes".

Ambos, el padre y la madre tendían a estereotipar a sus bebés pero la tendencia es mucho más marcada en el padre, a pesar de que los niños y las niñas tenían como término medio el mismo peso y talla y todos eran normales o nacidos a "término".

A este respecto, D'ANDRADE (1972, 168) plantea que "aunque algunas diferencias en la conducta interpersonal pudieran estar influenciadas por factores biológicos, hay pruebas abundantes de que dicha conducta es moldeada por la educación de muy diferente manera en los niños que en las niñas. En un estudio transcultural basado en informes etnográficos sobre 110 sociedades, BARRY, BACON Y CHILD (1957), encontraron diferencias sexuales notables coincidentes en lo que respecta a la educación de los niños de 4 años en adelante. En general hallaron que se enseña a los niños a confiar en sí mismos y a triunfar, y a las niñas, a ser serviciales y obedientes".

Para finalizar con este capítulo, la siguiente figura (VER FIG. 1. Diferenciación psicosexual), recoge gráficamente el proceso de sexuación en el ser humano durante el período embrionario, la capacitación para manifestar multitud de formas de comportamiento sexual, y las relaciones que comienzan a establecerse a partir del nacimiento, mediante la asignación psico-social del sexo en el seno de cada cultura y por medio de las pautas de educación, como primera fase de construcción de la identidad de género y el papel de género.

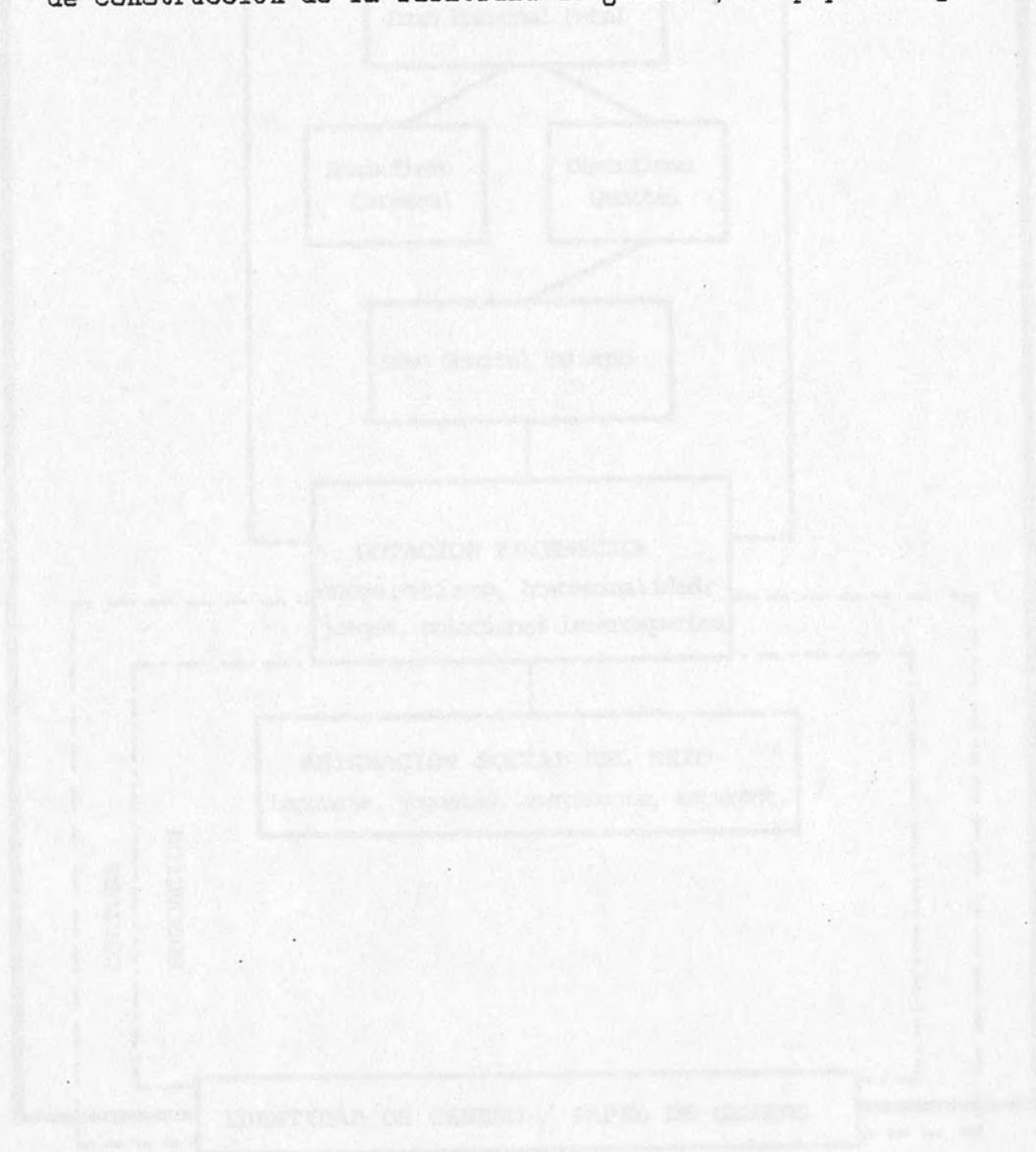


Fig. 1. Diferenciación psicosexual.

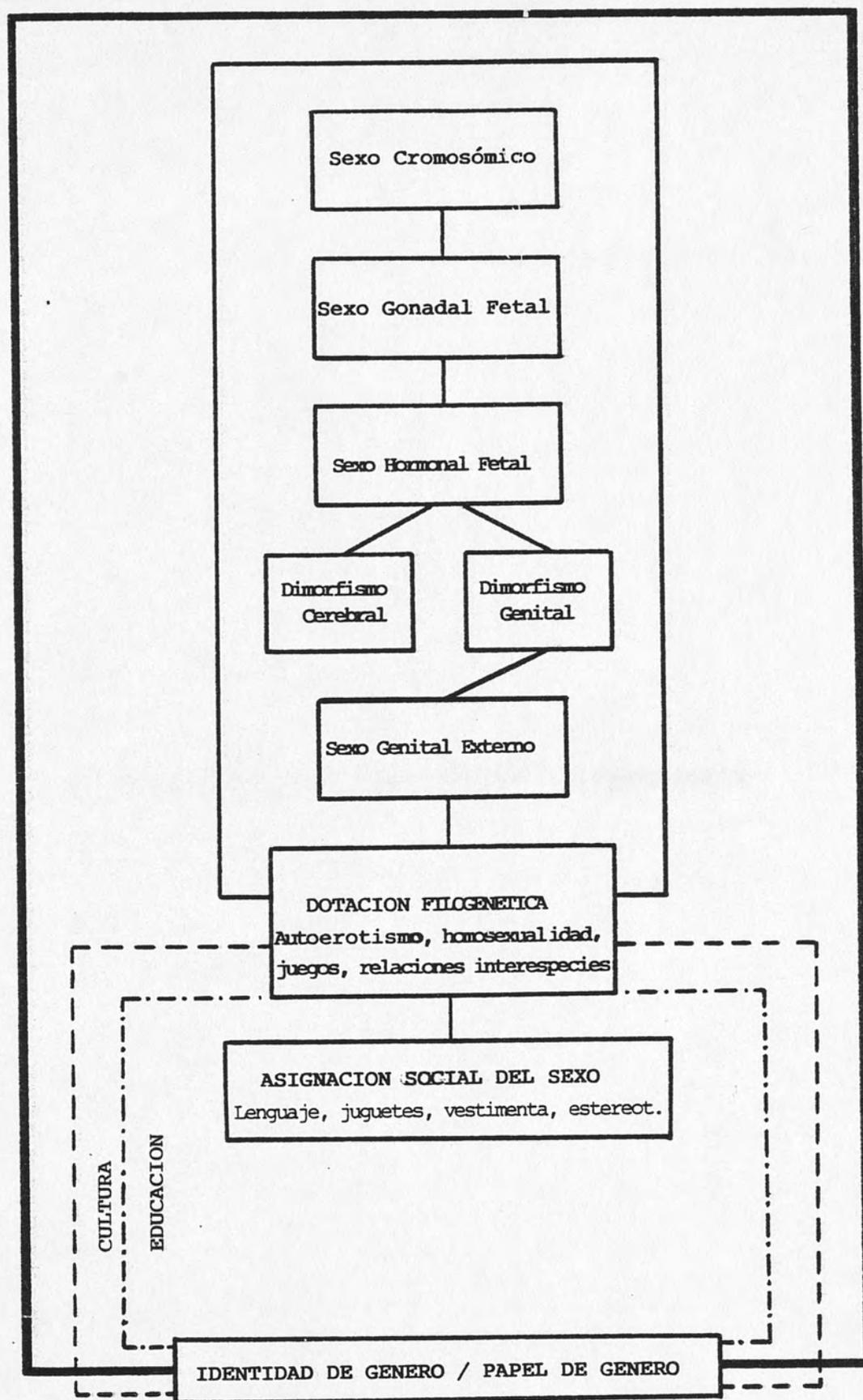


Fig. 1 . Diferenciación psicosexual.

EXPERIMENTAL Y CLINICO

LA INTERACCION ENTRE LA SEXUALIDAD Y EL APRENDIZAJE

Por un lado, se sabe que existen relaciones estrechas entre la biología y las ciencias del comportamiento y que estas relaciones se manifiestan en diversos niveles de organización biológica.

En otro lado, se sabe que el aprendizaje es un proceso que implica cambios en el sistema nervioso central y que estos cambios están relacionados con la actividad sexual.

2. SEXUALIDAD, DESARROLLO Y APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso que implica cambios en el sistema nervioso central y que estos cambios están relacionados con la actividad sexual. Este proceso es esencial para el desarrollo y el aprendizaje del individuo.

El aprendizaje es un proceso que implica cambios en el sistema nervioso central y que estos cambios están relacionados con la actividad sexual.

## 2. SEXUALIDAD: DESARROLLO Y APRENDIZAJE

### 2.1. EL FALSO PROBLEMA DE LA INTERACCION HERENCIA MEDIO AMBIENTE

Por muy evidentes que puedan parecernos actualmente las relaciones entre herencia y medio ambiente, o entre la biología y los factores educativos y culturales; diversos autores han negado sistemáticamente estas conexiones.

De una parte, las teorías de corte innatista o genéticas han tratado de explicar el desarrollo de la sexualidad humana en base a criterios preestablecidos en el individuo antes del nacimiento. Así, por ejemplo, MARAÑÓN (1926, 111) afirmaba que "nuestras actividades, nuestra mentalidad de hombre o de mujer no dependen, pues de un hábito creado por la división arbitraria del trabajo, afirmando y perfeccionado por la herencia a través de generaciones, sino del hecho inmodificable de haber nacido provistos de uno o del otro sexo". De esta forma las diferencias interindividuales no serían explicables más que por desviaciones de la norma heterosexual al uso, recurriendo a argumentaciones ideológicas y religiosas para sustentar este modelo, explicando de esta manera que "el ideal sexual del hombre normal debe ser el amor monogámico" y que "por lo tanto la solución cristiana de la cuestión sexual, el matrimonio, es sin duda excelsa". MARAÑÓN (1926, 110).

Consecuentemente, las denominadas patologías sexuales no serían sino una copia de las de "las bestias". El denominado

"homosexualismo" se explicaría como un producto de la insuficiente diferenciación sexual, evitable si la cultura sabe reconducir al sujeto hacia la "norma heterosexual". En definitiva, el medio no modifica sustancialmente los caracteres sexuales porque "son rasgos distintivos inherentes a la misma esencia de cada sexo" MARAÑÓN (1926, 110).

En esta misma línea de razonamiento, GESELL (1940, 283) al describir la evolución de los intereses sexuales de los niños y niñas, o el grado de elaboración del conocimiento sexual, señala que "existen diferencias de predisposición temperamental de comportamiento psicomotor y de ritmo evolutivo, que son de naturaleza intrínseca".

FREUD (1905, 44), preocupado, como él mismo señala desde 1896 por la importancia de los primeros años en la génesis de determinados fenómenos esenciales que dependen de la vida sexual, explicará "la evolución se halla orgánicamente condicionada y fijada por la herencia y puede producirse sin auxilio alguno por parte de la educación". Por lo tanto el desarrollo sexual normal será aquel que se adecúe a la norma heterosexual, por lo que cualquier error es imputable al programa genético, hipótesis que se formula antes de disponer de los actuales datos sobre la diferenciación psicosexual durante el periodo embrionario.

De otro extremo, como recoge KOHLBERG (1972, 64), "Las teorías del aprendizaje social, como la de Walter Mischel... ven la formación de las actitudes sexuales como un reflejo de la formación o tipificación sexual de la cultura. Agentes culturales socializantes

tipifican su propia conducta y la del niño, y las consiguientes "adquisición y práctica por el niño de una conducta sexualmente tipificada pueden describirse según los mismos principios del aprendizaje utilizados en el análisis de cualquier otro aspecto de la conducta de un individuo. En su forma externa, tal como ha sido elaborada por Bandura y Walters (1936), este punto de vista sostiene que un patrón heterosexual "normal" de la sexualidad es el resultado de una conformidad con patrones culturales aprendida por vía de castigos, recompensas y observación, mientras que los patrones anormales de la misma provienen de conductas aprendidas de modelos desviados o del fallo en el aprendizaje del patrón normal debido a una enseñanza ineficaz o a la falta de refuerzos procedentes de agentes socializadores".

En ambos casos, como vemos, la sexualidad se presenta como un constructo que el sujeto no puede modificar, ya que el desarrollo sexual, o bien se limita a explicitar unas estructuras preformadas en germen o a asumir pasivamente el modelo que la cultura impone. Sin embargo, en ambos casos tanto los teóricos del psicoanálisis como los del aprendizaje social están presos del modelo social y sexual imperante en nuestra cultura occidental, desde la perspectiva normativa y oficial.

El primer autor en plantear una alternativa cualitativamente diferente, aunando los factores hereditarios y los medio-ambientales, es HAVELOCK ELLIS (1910, 16) quien planteará en "Psicología de los sexos" que "a pesar de la importancia del instinto sexual, éste puede

ser dirigido hacia unos cauces y apartado de otros, por influencias tradicionales de religión, moralidad y conveniencias sociales". Estableciendo un paralelismo entre estos dos factores y un germen y la tierra, explicará que "un germen se muestra activo porque coincide con un terreno favorable. En este aspecto, como en cualquier otro, el resultado no es debido al germen solo o al terreno solo, sino a la asociación de ambos elementos". Se enuncia, por vez primera, que la sexualidad es individual y depende de la cultura en la que cada sujeto está inserto.

A partir de este momento aparecerán otras concepciones diferentes de la interacción. Los estudios de BEACH Y FORD (1953, 16) entre 192 culturas actuales diferentes entre sí, señalaban en sus conclusiones que "Los hombres y las mujeres no desarrollan módulos de comportamiento sexual simplemente como resultado de una herencia biológica. Las respuestas sexuales humanas no son instintivas en el sentido de estar determinadas exclusivamente por la acción de los genes o cromosomas. Por el contrario, desde los primeros años de la vida el niño es educado sobre el sexo, sea directa o indirectamente. Y es sumamente significativo el hecho de que las distintas sociedades enseñen lecciones distintas en esta materia".

Afirmarían en consecuencia, BEACH Y FORD (1953, 272) que "La conducta sexual humana es más variable y más fácilmente afectada por el aprendizaje y el condicionamiento sexuales que la de ninguna otra especie, y esto se debe precisamente a que en nuestra especie este

tipo depende extraordinariamente de las partes del cerebro más recientemente desarrolladas".

Finalmente, MONEY Y BHRHARDT (1972, 23) quienes aplican el interaccionismo entre genética y medio ambiente a la diferenciación de la identidad de género, piensan que "La parte predominante de la diferenciación de la identidad de género recibe su programa mediante transmisión social a partir de las personas que son responsables, en la reconfirmación de sexo, de la asignación de éste durante las prácticas diarias de crianza. Una vez diferenciada, la identidad de género recibe ulterior confirmación a partir de los cambios hormonales de la pubertad, o bien no la reciben en caso de identidad incongruente".

MONEY (1972, 9) especifica el sentido de la interacción como "la unidad del determinismo biológico y social en el cerebro, que es donde tiene lugar la unificación. No debe olvidarse, aclara, que en el cerebro el aprendizaje y la memoria representan tanta biología como los genes, las hormonas y los neurotransmisores".

En un intento de explicar por igual la importancia de los factores biológicos y los ambientales, ARCHER Y LLOYD (1984, 435) elaboran lo que se denomina "Explicación interaccionista de las diferencias genéticas" señalando que "tanto el modelo de aprendizaje social, con su énfasis en el papel del refuerzo y la imitación, como los modelos genéticos que tratan de localizar los genes responsables de la actitud espacial, se ocupan de los efectos generales. Para que

una explicación del desarrollo de las diferencias genéticas sea completa, es necesario que muestre cómo interactúan estos efectos generales". No arrojan, no obstante, ninguna luz al problema cuando ARCHER Y LLOYD (1984, 439) se limitan a exponer que "las diferencias sexuales de orden biológico, que al nacer quedan capturadas en la frase "es niño" o "es niña", son sólo las señales de una compleja serie de procesos de naturaleza biológica, psicológica y social, que dan como resultado una división tajante de la sociedad en géneros", especificando que "todavía queda por resolver la cuestión acerca del grado con que las diferencias psicológicas relacionadas con el sexo vienen determinadas por las expectativas respecto al comportamiento genéricamente adecuado".

Por último el constructivismo aporta explicaciones cualitativamente diferentes de las señaladas hasta el momento. "Nosotros, señala KOHLBERG (1972, 64,65) no consideramos las actitudes sociales y sexuales del niño como reflejo directo ni de patrones culturales ni de estructuras innatas. Tanto la investigación como la observación clínica indican que las ideas del niño sobre los papeles sexuales son radicalmente diferentes de las del adulto. Su concepto de las diferencias anatómicas, el nacimiento, las relaciones sexuales, etc., es completamente distinto como lo es su idea de los atributos y valores sociales de hombres y mujeres. Siguiendo los argumentos de Piaget sobre los conceptos físicos, sostendremos que estas disparidades no se deben a ignorancia ni a formas inadecuadas de enseñanza, sino a diferencias cualitativas entre las estructuras de pensamiento del niño y del adulto. Los conceptos del niño respecto a

lo sexual son el resultado de su estructuración activa de la propia experiencia, no productos pasivos de la educación social... En todo momento el niño utiliza la experiencia de su cuerpo y de su medio social para formar conceptos y valores sexuales básicos, pero también en todo momento las experiencias ambientales estimulan la reestructuración de dichos conceptos y valores".

Desde nuestro punto de vista es necesario reconstruir el concepto de interacción, ya que entre las posturas descritas para explicarla hay una neta diferencia; mientras unos abogan por la interacción entre el individuo y su medio mediando la dotación filogenética; otros plantean una interacción cognitiva entre el individuo y el medio, en el sentido de estructuración y explicación de la realidad, pareciéndonos que ambas resultan incompletas.

La interacción la entendemos en un doble sentido, simultáneamente y de manera reversible permanentemente entre la herencia, el individuo y el medio concreto a través de procesos cognitivos y afectivos. Esta actividad cognitiva y afectiva estaría mediatizada por la dotación filogenética en el sentido de que al margen de la interacción cognitiva o no, y al margen del medio concreto, manifiesta siempre una serie de pautas de comportamiento que podemos considerar universales que mediante la estructuración cognitiva serán conceptualizadas como sexuales o no, pero es inevitable que esas conductas se manifiesten. Un ejemplo claro de lo que decimos lo constituye la autoestimulación: ésta conducta aparece espontáneamente en todos los individuos de la especie humana, en

hombres y mujeres, al margen de que la cultura del individuo la considere deseable y la potencie, o la condene y la reprima.

La represión sexual, como mecanismo de obediencia, logrará que la practiquemos con sentimientos de culpa y por tanto la ocultemos, o que desarrollemos un aprendizaje autónomo de descubrimiento de las posibilidades eróticas y placenteras que implica esta conducta.

Por nuestros propios trabajos de investigación (BARRAGAN; BREDY; BORJA; MARTEL Y QUEVEDO, 1986) sabemos, por ejemplo, que los niños y niñas entre 10 y 11 años piensan que la autoestimulación no es una conducta sexual porque se practica en solitario y no tiene por finalidad la procreación y a pesar de la reprobación, en algunos casos, o de la indiferencia, en otros, la practican. En este sentido la experiencia juega un papel importante: un alumno nos decía que aunque la autoestimulación podía producir debilidad física, después desaparecía.

Desde nuestra perspectiva, no ocurría lo mismo con el desarrollo del lenguaje, si un individuo es privado de la interacción con iguales, a pesar de la capacidad innata para construir el lenguaje, este no se manifestaría bajo las formas convencionalmente establecidas por cada cultura; la sexualidad, aunque puede ser reprimida intemporalmente, sí se manifiesta.

La educación sexual podría jugar en este sentido, un papel mucho más importante del que se le quiere adjudicar, ya que básicamente a través de la construcción activa de las nociones sexuales podría contribuir a elaborar un modelo de sexualidad exento de las concepciones deformadas que generalmente comporta. Algunos sujetos piensan que la autoestimulación puede provocar debilidad física o perjudicaría las futuras relaciones matrimoniales, cuando evidentemente esto no es cierto. En vez de fomentar la construcción de un doble código y una doble moral para la sexualidad, la educación sexual, tendría que restablecer el equilibrio roto entre las potencialidades del individuo y su medio social y cultural, transformando de esta forma la realidad.

## 2.2. DESARROLLO COGNITIVO: SEXUALIDAD, LENGUAJE Y AFECTIVIDAD

Como hemos señalado, el problema que plantea la definición de interacción constructiva es determinar, no tanto la influencia de un tipo u otro de variables, sino la calidad y el sentido de estas interacciones: la relación entre el desarrollo cognitivo general y el desarrollo del conocimiento sexual en especial, así como la función que cumplen el lenguaje y la afectividad.

Desde la perspectiva constructivista son varios los autores que sugieren la existencia de una estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y el sexual. BREESE (1978), en un intento por aplicar la teoría de Piaget a la sexualidad, plantea que una dimensión significativa de la sexualidad es una forma de conocimiento y como cognición, la sexualidad se desarrollaría en estadios; manifestando que la sexualidad se conceptualiza como un sistema transaccional entre el individuo y su medio.

KOHLBERG (1972, 63), por su parte, afirma que "Los conceptos y actitudes referentes al papel sexual cambian con la edad según patrones universales, debido a cambios universales, con la edad, de los modos básicos de organización cognitiva. Hay cada vez más testimonios procedentes de estudios en la línea de Piaget que sugieren la existencia de desviaciones culturalmente universales en el desarrollo de las conceptualizaciones de los objetos físicos. Puesto que los conceptos del niño en cuanto al papel sexual se definen, esencialmente, en términos físicos o corporales universales, sufrirán

también cambios universales de desarrollo. Por ejemplo, investigaciones recientes indican que los niños llegan a concebirse a sí mismos como poseedores de una identidad sexual incambiable, a la misma edad y por los mismos procesos por los que llegan a concebir la identidad invariable de los objetos físicos".

En las investigaciones realizadas por KOHLBERG (1972, 77), se ponía de manifiesto que "la variación según la edad en las tareas de identidad sexual y de identidad de la especie, resultó ser la misma, con ambas constancias precediendo ligeramente la de dimensiones cuantitativas del tipo clásico de Piaget".

El propio PIAGET (1933), pondría de manifiesto en "La representación del mundo en el niño" que el interés por el nacimiento precede al origen por la raza y finalmente el origen de las cosas en general.

Por nuestra parte (BARRAGAN; BREDY; BORJA; RIVERO, 1987) hemos encontrado una correlación significativa entre la construcción de la noción de identidad sexual, especialmente en lo referido al esquema corporal, a través de entrevistas clínicas y representación gráfica por medio del dibujo y el nivel de rendimiento escolar general.

La construcción de las nociones sexuales básicas no sería un proceso aparte del desarrollo cognitivo general sino que está en estrecha relación con éste.

En esta construcción el lenguaje ejerce una función primordial ya que representa una forma de explicar la realidad social y cultural en la que el individuo está inserto, y por ello participa y refleja determinados elementos de esta realidad. Así, por ejemplo, no es casual, que el concepto de género entendido en términos de masculino y femenino no tenga las mismas implicaciones en todas las lenguas. En el Swahili (GARCIA MESEGUER, 1976), utilizado en la zona centrooriental de Africa existen seis géneros, pero ninguno de ellos se corresponde con los masculino y femenino nuestros: uno sirve para denominar a los seres humanos; otro para los seres inanimados; para árboles y plantas; nombres abstractos... En el Euskera no se diferencia un género gramatical, ni los pronombres de tercera persona "él" y "ella".

La denominación de los nombres de las personas no siempre están sujetas a diferencias genéricas. Entre los Baulés de Costa de Marfil, los nombres son asignados por el día de la semana en el que nace el niño o la niña, añadiéndole el apellido de la familia, pero sin embargo diferencian en algunas palabras dos formas según que al hablar nos estemos dirigiendo a una mujer o a un hombre. Buenos días se diría "moagnio" si saludamos a una mujer; mientras que si lo hacemos a un hombre se utiliza "n'djañio".

Nos ha llamado poderosamente la atención en este sentido, cómo por ejemplo, existe un mayor número de halagos positivos para los genitales masculinos que para los femeninos y cómo en general los insultos o el menosprecio se expresan en términos femeninos.

Paradójicamente cuando las propias niñas, entre los cuatro y los cinco años, explican las diferencias entre sus genitales y los de los niños no lo hacen, en términos generales, utilizando como referente el patrón masculino (BARRAGAN; BREDY; BORJA; RIVERO, 1987), "El chocho es el círculo y la cuca es como un triángulo", "El pipí es para sentarse y la cuquita no".

Como señala LOPEZ SANCHEZ (1984, 23), "la valoración lingüística de lo sexual como lo impuro, sucio, feo, peligroso, asqueroso, bajo, etc., por ejemplo, ha sido uno de los elementos de regulación represiva más fuertes".

En consecuencia el lenguaje explica la división genérica, creada culturalmente, pero la transmite de manera inmodificable.

Desde posturas teóricas tan dispares como las de GESELL (1940), KOHLBERG (1972), o MONEY Y EHRHARDT (1972) se coincide en señalar la importancia del lenguaje en las primeras construcciones sexuales. El primer intento de clasificación de las personas en dos categorías hombres y mujeres, ocurre tempranamente coincidiendo con el uso de la denominación "niño", "niña", frente a una indiferenciación anterior.

Para MONEY Y EHRHARDT (1972, 35,36) los años decisivos en la identidad de género comprenden desde el comienzo de la adquisición del lenguaje, alrededor aproximadamente de los dieciocho meses hasta los tres o cuatro años. "La diferenciación de la identidad de género

se asemeja a la diferenciación bilingüe en la que el niño posee dos lenguajes nativos. El bilingüismo crea confusión en un niño pequeño si ambos lenguajes son hablados indistintamente por todas las personas de su medio ambiente lingüístico... El mismo principio, sostienen, es aplicable a los modelos de papel de género a partir de los cuales el niño establece su propia diferenciación en la identidad de género. Es preferible que los elementos irreductibles del papel de género masculino sean presentados por varones y los de papel de género femenino, por mujeres, pues los niños aprenden mediante identificación con personas de su mismo sexo y por complementación con personas del sexo contrario".

Compartimos con LOPEZ SANCHEZ (1984, 22) la idea de que "Los procesos cognitivos y lingüísticos conllevan cambios en la construcción del conocimiento de la realidad que mediatizan todos los comportamientos".

Algunos autores, por otra parte, han tratado de establecer una relación entre el egocentrismo infantil y el desarrollo de los conceptos sexuales. KOHLBERG (1972) señala que la valoración egocéntrica lleva a los niños en el terreno de los papeles sexuales a considerar que su sexo es el mejor, y BRESSE (1978) sugiere, siguiendo a MUNNSS (1971), que el egocentrismo retardaría las adquisiciones sexuales.

Un problema no resuelto hasta el momento es el de las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el afectivo, y por añadidura el del desarrollo sexual y la afectividad.

LOPEZ SANCHEZ (1984) señala a este respecto que las conductas están mediatizadas por procesos afectivos y que la sexualidad hace referencia a afectos como el deseo, el placer, la atracción y el enamoramiento, entendiéndolos como sentimientos dinámicos; incorporando la importante teoría del apego, señalando sin embargo la escasez de estudios científicos sobre la mediación afectiva.

Desde nuestro punto de vista, PIAGET (1966) plantearía el problema pero sin aportar ninguna alternativa, limitándose a señalar que tanto los aspectos afectivos como los cognitivos son a la vez inseparables e irreductibles.

Por nuestra parte hemos podido comprobar (BARRAGAN; BREDY; BORJA; RIVERO, 1987), la interacción permanente entre estos dos aspectos en relación a las construcciones sexuales. Así, por ejemplo, al abordar el tema del desarrollo sexual entre niños y niñas de sexto curso de Enseñanza General Básica, y analizar las diferencias sociales y culturales atribuibles a este desarrollo, mantenían a pesar de la información sexual, una negativa a la cooperación en los equipos de trabajo en el aula, manteniendo que a pesar de que estas diferencias no eran biológicas, aunque las niñas sacaran muy buenas notas, los

niños eran mejores en todo y por lo tanto sus opiniones eran menospreciadas.

En un momento de la vida de los niños, cuando se les permite expresar sus opiniones y sentimientos, se les ayuda a desarrollar una autoestima positiva. Esto es importante porque les permite sentirse escuchados y valorados. Cuando los niños expresan sus opiniones, se les ayuda a desarrollar una autoestima positiva. Esto es importante porque les permite sentirse escuchados y valorados.

La familia es el primer lugar donde los niños aprenden a expresar sus opiniones. Los padres deben estar atentos a lo que sus hijos dicen y mostrarles interés. Esto les ayuda a sentirse escuchados y valorados. Cuando los niños expresan sus opiniones, se les ayuda a desarrollar una autoestima positiva. Esto es importante porque les permite sentirse escuchados y valorados.

En un momento de la vida de los niños, cuando se les permite expresar sus opiniones y sentimientos, se les ayuda a desarrollar una autoestima positiva. Esto es importante porque les permite sentirse escuchados y valorados. Cuando los niños expresan sus opiniones, se les ayuda a desarrollar una autoestima positiva. Esto es importante porque les permite sentirse escuchados y valorados.

### 2.3. LA FUNCION DE LA INFORMACION Y SU RELACION CON EL COMPORTAMIENTO SEXUAL EN LAS CONSTRUCCIONES SEXUALES.

Es evidente que los adultos han asumido una serie de prejuicios en cuanto a la educación sexual se refiere. Mientras que nos solemos sentir orgullosos cuando nuestros hijos nos hacen preguntas que consideramos inteligentes sobre cualquier aspecto de la realidad física o social, e incluso lo comentamos con los amigos, el tema sexual nos incomoda.

La función de la información en la construcción de los conceptos sexuales es un tema de debate permanente, que nosotros creemos está conectado, a pesar de las diferencias, con el papel de la información en las demás áreas de conocimiento.

Algunos autores, como KOHLBERG (1972, 78) sugieren que los niños que han recibido "Una iluminación sexual temprana de sus padres no estaban más adelantados en este aspecto que los otros. Los niños de 4 a 7 años que demostraban estar anatómicamente al tanto, explicando "cómo pueden distinguirse los niños de las niñas cuando están vestidos" y "cuando están desnudos", no estaban más adelantados en cuanto a constancia sexual que los que no mostraban tal conocimiento anatómico. En general ningún niño, aunque esté anatómicamente informado, usa las diferencias genitales como criterio básico de clasificación sexual".

Por el contrario, MONEY Y EHRHARDT (1972, 179), sostienen que "El sentido común nos advierte que hay menos probabilidades de futura ambigüedad si todos los niños conocen precozmente la función copulatoria y reproductora de los órganos sexuales y si se garantiza también este conocimiento a todos los demás niños y adultos".

Sin embargo, otros autores corroboran los supuestos mantenidos por Kohlberg. "Es frecuente, nos dice LOPEZ SANCHEZ (1984, 178), que los niños preescolares, a pesar de que sus padres o maestros los informen sobre la participación del padre en la fecundación, sigan creyendo que los niños nacen solo de y por la madre".

Desde nuestro punto de vista, la adecuada construcción de la identidad sexual no requiere el conocimiento de las diferencias en los papeles reproductivos del hombre y la mujer, prueba de ello son los numerosos pueblos primitivos que actualmente siguen desconociendo estas funciones, sino que al contrario la identidad sexual, su conservación o no, podría facultar el aprendizaje de esas diferencias reproductivas, aunque lo primero no implica necesariamente lo segundo si el individuo no recibe información adecuada del medio.

Para nosotros el problema de la información no es si ésta debe contemplarse o no, sino en que contexto de enseñanza-aprendizaje la incorporamos.

Por nuestra parte, hemos comprobado que la información sexual no sólo no desencadena el comportamiento sexual, puesto que la

sexualidad con sus múltiples manifestaciones está presente en los seres humanos desde que nacemos (BARRAGAN, 1982), y en todo caso contribuiría a una vivencia más sana de lo sexual; sino que además la información sexual no siempre implica una reconstrucción de las concepciones sexuales, sino que se yuxtapone a éstas. (BARRAGAN; BREDY; BORJA Y RIVERO, 1987).

Tras aplicar un programa de educación sexual, con alumnos y alumnas de enseñanzas no universitarias en Canarias, comprobamos que en general aunque los sujetos poseían finalmente un mismo nivel de información sexual, sus concepciones diferían notablemente entre los grupos con los que se había trabajado durante un sólo curso escolar y aquellos con los que lo hicimos durante dos. La información sexual contribuye a modificar cualitativamente las concepciones o teorías sexuales infantiles cuando son utilizadas en un contexto constructivista y sin esta información estos constructos no evolucionarían de manera espontánea, no en el sentido de que no se construyan autónomamente, sino en el sentido de no contar con el auxilio de la educación.

#### 2.4. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SEXUAL

El conocimiento sexual no es el resultado de inculcar al niño y a la niña los conceptos, transmitiéndolos de forma pasiva; ni el resultado exclusivo de gratificaciones y recompensas de su medio, sino que muy al contrario supone una construcción progresiva resultado de la doble interacción que explicábamos con anterioridad.

"Según Piaget, como señala MORENO, (1983, 33), la inteligencia es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Gracias a ello se produce, por parte del individuo, una asimilación de la realidad exterior que comporta una interpretación de la misma. Las formas de interpretar esta realidad no son iguales en un niño de seis años, en uno de diez o en un adulto. Cada uno de ellos tiene unos sistemas propios de interpretación de la realidad que Piaget denomina "estructuras de pensamiento". Así, por ejemplo, hacia los 4 ó 5 años se establece una relación causal entre la comida y el embarazo, manteniendo que para tener un bebé es necesario comer, por lo que tanto el hombre como la mujer podrían gestar. "Se realiza, explicaría MORENO (1983, 33), una asimilación de los datos perceptibles, pero esta asimilación es deformante por la incapacidad de establecer un determinado tipo de relaciones entre todos los datos que percibe". "Pero a partir del momento en que, gracias a la experiencia y a la madurez del individuo, surge una contradicción entre diferentes apreciaciones que hace el mismo niño, éste se ve obligado a modificar sus esquemas interpretativos de la realidad y

accede a otro sistema más evolucionado de pensamiento. A este proceso Piaget lo denomina acomodación" (MORENO, 1983, 34).

A través de estos principios básicos de asimilación y acomodación a la realidad exterior se desarrollan las estructuras intelectuales y sexuales. La culminación de cada estadio del desarrollo se caracteriza por el equilibrio entre ambos procesos.

Como señala BRESSE (1978, 269), "Cuando una nueva información sensorial altera el conocimiento existente, incompleto o incorrecto, el equilibrio rompe su balance y comienza un nuevo proceso de asimilación-acomodación. Este da por resultado, después de repeticiones interminables de secuencias de conducta, un equilibrio superior y una nueva estructura. La acomodación de una nueva experiencia produce modificaciones en la estructura y el esquema".

Un esquema sería, siguiendo la definición de BRESSE (1978), una generalización o sucesión de acciones, definidas culturalmente como sexuales, que tienen una organización y son susceptibles de repetición. Por la interacción constante con el medio, el esquema sexual se amplía y modifica, y se combina con otro esquema cognitivo. El esquema sexual es la expresión conductual exterior de las estructuras sexuales internas que constituyen los valores internos, intereses, opiniones y deseos que pueden definirse socialmente como sexuales.

Las estructuras, por tanto, son las propiedades organizativas de la sexualidad, asimiladas del medio, las cuales determinan la naturaleza específica del comportamiento sexual individual. Cuando el esquema sexual y las estructuras sexuales están interrelacionadas congruente y lógicamente, se convierten en operaciones sexuales.

Desde este punto de vista piagetiano se deduce una independencia del proceso de desarrollo y del proceso de aprendizaje, sin embargo, los diferentes mecanismos de enseñanza-aprendizaje explícitos o implícitos en la educación sexual están influyendo continuamente de manera que afirmaríamos, junto con VIGOTSKI (1973) que el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, aunque nunca se producen de modo "simétrico y paralelo".

Desde nuestro punto de vista, el supuesto piagetiano permitiría presuponer que las construcciones espontáneas se formulan al margen de la educación, pero no es posible esperar que los niños y niñas construyan hipótesis explicativas de los variados temas sexuales de no poder utilizar la información sistemática del medio, las construcciones se estancarían. Por ejemplo, es evidente que los niños y las niñas no pueden llegar a conocer la función del acto sexual en la procreación, aunque observen, experimenten, o como de hecho ocurre, realicen ellos mismos, en el momento oportuno, la actividad sexual con penetración. Por tanto, las construcciones espontáneas en los niños y niñas las entendemos en el sentido de que son autónomas y esto las

diferenciaría de una concepción copiada de la de los adultos, repetida sin ser comprendida por un puro impulso verbal.

Al referirse PIAGET (1933, 19) a los cinco tipos de reacción observables en el examen clínico, señala que una concepción es espontánea "cuando la pregunta no es nueva para el niño y en el caso de que la pregunta sea fruto de una reflexión anterior y original", excluyendo "...las respuestas influenciadas por las enseñanzas recibidas con anterioridad al interrogatorio".

De esta manera, en este tipo de respuestas hay que diferenciar "lo que proviene del niño y lo que le ha sido inspirado por el medio".

Sin invalidar estos presupuestos, creemos que deben ser matizados. Las respuestas que dan los niños a los diversos problemas sexuales que se les plantea serán espontáneas, en el sentido de ser autónomas, aunque no haya reflexionado con anterioridad sobre esos temas. En el curso de las numerosas entrevistas clínicas que hemos realizado, los niños y las niñas reflexionan a partir de las preguntas del entrevistador y eso no implica que estas explicaciones estén influenciadas en absoluto por las de los adultos.

Por otra parte, el hecho de que las explicaciones infantiles sean cualitativamente diferentes de las de los adultos no implica tampoco que las infantiles no estén inspiradas inicialmente en las del medio. Es además presumible que la reflexión infantil sobre los

aspectos sexuales, sea menos frecuente que la que éstos realizan en otros ámbitos del conocimiento, pero es indudable que existen.

En cuanto a algunos de los presupuestos de BRESSE (1978) al referirse al carácter de las operaciones sexuales indicando que la sexualidad y aquello que se define como sexual es flexible y cambiante y que no está limitado por determinantes biológicos u orgánicos, requieren algunas matizaciones.

Efectivamente, pensamos que la sexualidad y lo que se define como sexual es flexible y cambiante en el sentido de que dependiendo de como lo conceptúa cada cultura y cada niño y cada niña en esa cultura concreta existirán variaciones importantes, pero es evidente que la dotación filogenética presupone, como ya hemos señalado, la aparición de conductas típicamente sexuales, al margen de cómo sean definidas cultural y socialmente y en ese sentido puede hablarse de un condicionamiento biológico y orgánico muy claro.

En este sentido la construcción de lo sexual en el individuo no concluye nunca, la observación, la experiencia, el conocimiento de otras culturas, y la reflexiones posteriores llevan de hecho a una continua reconstrucción de las concepciones sexuales, incluso en los adultos.

El problema, en todo caso, es el del isomorfismo entre las relaciones sociales y las sexuales. FOUCAULT (1984) explica claramente este fenómeno al referirse al criterio actividad-pasividad en las

relaciones de la Grecia clásica: mientras los ciudadanos libres son los activos en el sistema democrático; las mujeres, los niños y los esclavos son pasivos, de la misma manera que en las relaciones sexuales quien "penetra" es activo, el "penetrado" es pasivo.

En un segundo sentido, de suma importancia para la construcción de las nociones sexuales en cada una de las culturas, tendríamos que plantearnos, ¿qué es lo social de la sexualidad? y ¿qué es lo sexual en lo social?. Desde nuestro punto de vista existe una relación dialéctica permanente entre lo social y lo sexual, y en cada momento de nuestro desarrollo, según nos conviene, adoptamos un tipo diferente de explicación y de criterio. Por ejemplo, cuando una persona se siente fuertemente atraída por otra de su mismo sexo, entiende que lo que existe es amistad pero no sexualidad, así la relación sexual está excluida de la amistad. Ser amigos y ser novios serían dos relaciones diferentes. Sin embargo, esta exclusión la hemos establecido aquí exclusivamente, puesto que los amigos pueden ir al cine juntos, comer juntos, hacer un viaje, se pueden besar, peinarse, mirarse, pero, inexplicablemente, excluimos el intercambio corporal sexual. O por ejemplo, quién puede determinar exactamente hasta qué punto no iniciamos una relación social atraídos por la "belleza" de una persona, aunque después compartamos y valoremos otro tipo de factores, como su inteligencia, su humanidad...etc.

La delimitación de lo social y lo sexual es, por lo tanto, absolutamente arbitraria y convencional.

## 2.5. LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO SEXUAL

Las reflexiones anteriores, nos conducen a la necesidad de clarificar qué entendemos por conocimiento sexual, sus semejanzas y diferencias con las demás áreas de conocimiento, y las dimensiones que están integradas en este concepto.

El conocimiento sexual implica, en una primera aproximación, el conocimiento de sí mismo, de nuestro propio cuerpo, el conocimiento de los demás, y las relaciones que se establecen entre ambos, en el marco de una organización social y sexual concreta, el que cada cultura establece de entre las múltiples formas posibles, para las que los individuos estamos potencialmente dotados.

La diferencia básica, con otras áreas de conocimiento, será pues, que el individuo se presenta como sujeto activo y a la vez objeto del resultado de las relaciones que establece.

Tras esta primera aproximación, resulta evidente que no estamos identificando conocimiento sexual con información sexual, mucho más restringida en su acepción. Esta, se refiere al conjunto de nociones biofisiológicas simples o complejas, la terminología; en suma el conjunto de los datos supuestamente "objetivos y científicos" de los que disponemos en cada momento histórico concreto como resultado de la investigación científica, y por lo tanto nunca exentos de manipulación ideológica.

El conocimiento sexual, se referiría al uso que es capaz de hacer el individuo de esta información para explicarse el mundo social en el que vive. No es, por lo tanto, una recepción pasiva de esta información, sino su integración activa, constructiva, reflexiva y crítica.

Para que podamos hablar de conocimiento sexual, éste debe ser susceptible de ser aplicado en contextos diferentes a aquellos en los que el sujeto los construyó inicialmente. De esta forma, la teoría de la generalización y los contextos operacionales (MORENO Y SASTRE, 1980) se nos presenta como imprescindible para explicar el concepto de conocimiento. El conocimiento implicaría "construcción" siempre que hay una organización de esquemas a un nivel superior, que implica una nueva posibilidad intelectual" (MORENO Y SASTRE, 1980, 237). "Los procesos propios de la generalización consistirían... en reconstrucciones isomorfas a la primera construcción. Lo generalizable en todo aprendizaje, sería la capacidad de reproducción de los procesos que llevaron a la primera adquisición" (MORENO Y SASTRE, 1980, 250). Por tanto, "Si queremos que el aprendizaje escolar cumpla la función de ser utilizado en los contextos en que sea necesario y útil para el individuo, éste debe adquirir no sólo un conocimiento determinado, sino la posibilidad de reconstruirlo en contextos diversos" (MORENO Y SASTRE, 1980, 252).

Estas construcciones evidentemente no se realizan en el vacío sino a partir de contenidos concretos.

El conocimiento sexual, así explicado, implica e incorpora una serie de dimensiones interrelacionadas entre sí, cuya construcción se realiza a través de un proceso gradual, complejo y extremadamente rico que comporta la incorporación progresiva de los aspectos sociales, culturales, biológicos, afectivos y morales.

"Para FLAVELL (citado en MARCHESI ,1984, 324), el conocimiento social incluiría toda actividad intelectual cuyo propósito es pensar o aprender sobre los procesos psicológicos o sociales del yo, de los otros o de los grupos humanos, así como las interacciones sociales y las relaciones que se producen, entre los individuos, los grupos o las comunidades nacionales".

Como señalan KAMII Y DEVRIES (1983), el conocimiento social tiene en común con el físico, que ambos requieren información específica del mundo exterior. Así, por ejemplo, sin esta información los niños no sabrían que eructar en la mesa es de mala educación; que los niños hacen pis en el baño de las niñas y las niñas lo hacen en el de las niñas, aunque los baños sean exactamente iguales; o que nuestra sexualidad no puede manifestarse públicamente; o que el beso en la boca sólo se lo dan personas de diferente sexo.

Sin embargo, lo que caracteriza el conocimiento social frente al físico, es su carácter convencional y arbitrario. Así, por ejemplo, si somos invitados a comer en una casa árabe y no eructamos varias veces, entenderán que no nos ha gustado la comida; les ofenderemos, y en consecuencia seremos considerados descorteses y mal

educados. O si, por ejemplo, un baulé o un tailandés, toma a otro de la mano públicamente, se entenderá como una manifestación de amistad y no cabría interpretarse de otra manera. Por lo tanto, podemos concluir que el conocimiento social se basa en el acuerdo entre las personas de cada comunidad social y cultural.

En cuanto a la arbitrariedad, existe como señalan KAMII Y DEVRIES (1983), en diferentes grados. Es absolutamente arbitrario que un beso en la boca se considere sexual y el beso en la mejilla tenga un carácter social. De igual manera que lo es el número de besos en relación al afecto que supuestamente se manifiesta: en Canarias se suele dar un beso, los árabes suelen darse tres, los rusos cuatro...

No es, sin embargo, igual de arbitrario que determinadas culturas hayan institucionalizado el matrimonio heterosexual monogámico, otras el homosexual; y otras la poligamia en sus diferentes formas; en todos los casos se relacionan con sistemas económicos diferentes, a los que sirven de sustento.

Las nociones biológicas se referirían a los procesos psicofisiológicos y biológicos del desarrollo sexual humano: fisiología de la menstruación, fecundación, embarazo, respuesta sexual humana, higiene sexual, anticoncepción, aparentemente más cercano al conocimiento físico por su supuesta característica de ser un conocimiento objetivo y científico. Sin lugar a dudas un nuevo mito, puesto que se pretende presentar este conocimiento centrado en la reproducción.

Ningún otro conocimiento del campo biológico, de las ciencias naturales, está tan envuelto y disfrazado por valoraciones ideológicas y morales, como el sexual. Nadie, que sepamos, especula en este sentido en torno a la función digestiva, o en torno a órganos como la visión o el olfato, puesto que estas funciones u órganos no han sido útiles para justificar la discriminación sexual.

Sin embargo, aspectos claramente culturales son atribuidos erróneamente a un predeterminismo biológico en su dimensión sexual, perpetuando mitos, como por ejemplo, el de que las mujeres están hechas para sufrir más que los hombres.

En un sondeo realizado en la isla de La Palma, en el que se preguntaba a los alumnos y alumnas de ciclo superior de enseñanza general básica que qué querían estudiar sobre la sexualidad y que nos explicaran por qué, una alumna nos decía:

*"Pues a mí me gustaría saber el dolor que sufre la madre al tener un hijo y cómo se realiza el parto. Me interesa porque siempre me he imaginado el dolor que tienes al tener una herida o, como yo, cuando en ocasiones me duele tremendamente, cuando tengo la regla. Es que he llegado a pensar que tener un hijo es como llegar casi a la muerte, como un dolor superior. ¿Es esto cierto?. También me gustaría saber las causas por las que me duele tanto la regla cuando me viene. Siento que estoy dentro de un asador de papas y me duele un tanto muy largo la cabeza y siento un derrengamiento en la espalda. A mi madre le duele también, mayormente que a mí. ¿Puede ser hereditario?. A mi*

hermana también le duele. ¿Es que acaso a todo el mundo le duele con tanta intensidad?. Ya sabéis el por qué quiero saber esta pregunta, me interesa de lleno.

Me interesa saber qué infortunidades más tengo que sufrir, pues la regla, cuando la tuve imaginé que era la hora de mi muerte al ver que me salía esa gran cantidad de sangre y una pequeña piel o algo parecido. ¿Tendré alguna sorpresa más? Me interesa porque no me gustaría volver a tener la tremenda sensación que sentí al tener mi primera regla".

Evidentemente estamos ante la construcción cultural del concepto de mujer, no el biológico.

La escuela, que ha decidido que determinados contenidos elaborados por la cultura a lo largo de siglos, deben ser transmitidos, inexplicablemente obvia sistemáticamente el conocimiento sexual.

Es evidente que presentar la sexualidad reducida a la reproducción es una importante estafa social.

La falacia escolar, es la defensa de la utilidad de los conocimientos que niños y niñas deben aprender, cuya única función desde nuestro punto de vista, no es más que producir un importante desequilibrio entre los individuos y su medio.

Por ejemplo, saber que el oído interno contiene tres huesecillos denominados martillo, yunque y estribo, que vibran y transmiten las ondas sonoras a nuestro cerebro, no implica inicialmente una mayor capacidad auditiva, ni entender mejor la música clásica; sin embargo hay que aprender de memoria el significado de otitis o que existe un profesional médico llamado otorrinolaringólogo, al que debemos acudir ante un problema de infección.

Inexplicablemente para nosotros, la escuela mutila otros órganos como los sexuales, que también forman parte de nuestro organismo. Es poco habitual que las mujeres conozcan la existencia de las glándulas de Bartolino o incluso del clítoris. En el primer caso se suele descubrir ante una infección, que es bastante dolorosa. En el segundo, es posible que no se descubra nunca, negándose a la mujer una de las funciones básicas de la sexualidad: el placer.

La manipulación que hace la escuela, frente a su aparente asepsia, de los contenidos de la enseñanza es más que evidente.

Por último, las dimensiones afectivas y morales del conocimiento sexual están mediatizando constantemente las nociones sexuales y sociales.

Los ejemplos que presentamos a continuación (BARRAGAN; BREDY; BORJA Y RIVERO, 1987) de la concepción sobre el amor de dos niños de Ciclo Medio de Enseñanza General Básica, hablan por sí solos a este respecto.

"El amor es quererse, conocerse un hombre y una mujer, enamorarse y casarse, para que los mayores no critiquen. En los niños y en los viejos el amor es amistad, ayudarse, cuidarse, invitarse a salir" (Jacobo, 9 años).

"Es una relación entre un hombre y una mujer que se quieren, se aman y se quieren casar para ayudarse en todo. Se enamoran cuando se meten en la cama y hacen allí el amor, besándose, abrazándose y montándose uno encima del otro. Los niños saben que se quieren porque se lo dice la amiga de la niña y se entera la clase; y dicen: ¿Está buena Laura?, y por eso es una tontería. La madre Teresa dice que eso no es para nosotros y dice que los niños que se quieren son tontos, aunque en la clase se lo toman a cachondeo. Los viejos se pueden querer a veces, pero ya están cansados. Los niños tienen que guardar el secreto" (Raúl, 9 años).

## 2.6. LOS CONCEPTOS SEXUALES BASICOS Y LAS TEORÍAS SEXUALES INFANTILES

En el período del desarrollo sensoriomotriz, en el que una tarea cognitiva importante será la conquista de la conservación del objeto, la sexualidad estará mediatizada por las percepciones sensitivas que experimenta a través del propio cuerpo, esencialmente sensaciones de placer que no están localizadas necesariamente en las zonas genitales y fisiológicamente caracterizada por erecciones espontáneas y la aparición de respuestas de erección a determinadas caricias. El descubrimiento del propio cuerpo, las acciones que ejercen niños y niñas sobre el mismo implica la aparición de conductas masturbatorias.

Es la etapa de la asignación psicosocial de la identidad y el rol sexual básicamente a través de las pautas de crianza: la asignación del sexo psicosocial a partir de los genitales externos, los nombres sexuados como masculinos o femeninos, la adjudicación de vestidos, peinados, adornos, los juguetes y los juegos sexuados de la perspectiva cultural de los adultos y como ya hemos señalado el comportamiento diferente de las madres y los padres ante sus hijos.

Un tema crucial en este período sería la vinculación afectiva. LOPEZ SANCHEZ (1985, 10), señala que "los vínculos afectivos que establece el niño con los padres, hermanos, compañeros y amigos, así como con otras personas del entorno, constituyen una de las bases más sólidas del desarrollo social. De esta forma, las personas a quien se vincula el niño afectivamente son, a la vez, las más observadas,

imitadas y obedecidas, convirtiéndose, por tanto, en uno de los ejes fundamentales del desarrollo social".

Esta vinculación afectiva o apego implica un deseo de proximidad física, frecuentes contactos, búsqueda de apoyo y ayuda y la utilización de los padres para una primera exploración del ambiente. Esta vinculación afectiva estaría supeditada, evidentemente, al modelo de organización social y sexual característico de cada cultura.

" A partir de los dos años, como recoge MORENO (1983, 48), al final del período sensoriomotor -durante el cuál el niño descubre entre otras muchas cosas la coordinación de sus propios movimientos- desarrolla espontáneamente una serie de estrategias experimentales: deja caer y lanza objetos para analizar sus trayectorias, averigua si ruedan, si se deslizan, si rebotan, si se mueven por sí mismos, si mojan..., es decir analiza sus diferentes propiedades inmediatamente perceptibles, investiga su comportamiento y ello le proporciona, a nivel puramente práctico, una base sobre la que se apoyará, años más tarde, el conocimiento científico". La continuidad de las manifestaciones exploratorias en su propio cuerpo y en el de los demás serán una base importante de conocimiento que en absoluto deberían reprimirse. Estas manifestaciones están íntimamente ligadas a la búsqueda de placer.

" Estas intuiciones primarias, derivadas de las acciones, indica MORENO (1983, 48), son verdaderas construcciones intelectuales

-y no ideas innatas- que requieren un ejercicio para desarrollarse. En el período intuitivo, que transcurre entre los 2 y los 6 años, el niño irá reconstruyendo a nivel representativo estos descubrimientos, ampliándolos con nuevas observaciones e intentando explicaciones teñidas de animismo, para los fenómenos naturales que observa".

La mayoría de autores coinciden en señalar este período como el básico en la adquisición de la identidad sexual y los roles, junto con la aparición de las primeras teorías sexuales para explicar los diversos fenómenos que implica la sexualidad humana, proceso este último, muy poco estudiado.

Sin embargo, y a pesar de la importancia que se le concede, la literatura científica, especialmente la referida a la adquisición de los roles comienza a ser abundante a partir de los años cincuenta.

El concepto de identidad sexual ha sido definido de maneras muy dispares y a veces contradictorias, no implicando el mismo sentido según la corriente teórica en la que se inserte. Los psicoanalistas hablan casi siempre de identificación, los autores de orientación cognitiva hablan de identidad y los conductistas de tipificación sexual.

La identificación es entendida como un proceso de acoplamiento a la norma heterosexual, a través del complejo de edipo, mientras que para los teóricos del aprendizaje social, la tipificación sexual es "el proceso por el que el individuo adquiere patrones de

conducta sexualmente tipificados" entendiéndolas como conductas que proporcionan típicamente distinta gratificación a uno y otro sexo.

Las diferentes explicaciones, derivadas de conceptos distintos, implican un proceso diferente en su adquisición.

Así, la tipificación sexual implica un proceso por el que los individuos aprenden en primer lugar a diferenciar entre los patrones sexualmente tipificados por la cultura, generalizan posteriormente estas experiencias concretas de aprendizaje a situaciones nuevas, y finalmente practican dichas conductas (MISCHEL, 1972). En este proceso el sujeto se terminaría adecuando siempre al modelo cultural por medio de gratificaciones o castigos, fundamentalmente a través de la figura del padre.

Los autores psicoanalíticos plantearán la conquista de la identificación sexual por medio del complejo de edipo, presuponiendo que los individuos aceptan el cuerpo sexualizado a partir de los tres años, y que por medio de la identificación con el progenitor de sexo similar al suyo adquieren las pautas de comportamiento que le llevarán a adecuarse a la norma heterosexual considerada normal.

Frente a estas posiciones teóricas, los autores que hablan de interacción entre el individuo y el medio en la construcción de la identidad, aluden así mismo a mecanismos absolutamente dispares.

Por ejemplo, para MONEY Y EHRHARDT (1976), quienes hablan de la identidad de género como una categoría que incluye la identidad sexual, existiría un proceso de "impronta", aunque señalan que esta identidad de género supone un proceso de aprendizaje porque tiene lugar mediante interacción social. En este aprendizaje es así mismo importante el papel de los padres, quienes no deben dudar en la realización de los roles adecuados a su género para una correcta diferenciación de la identidad de género en los individuos.

De otra parte, KOHLBERG (1972) definirá la identidad sexual como el resultado de la autclasificación como niño o niña, a partir de un juicio cognitivo básico. Los padres aquí constituyen un referente importante pero no el único.

Nos parece importante señalar, que desde nuestro punto de vista, la diferencia básica se establece entre dos opciones que pueden resumir las diferencias: mientras en unos casos el constructo de la identidad sexual se presenta como inevitable en el sentido de que se supone que todos los sujetos se terminan adecuando al mismo, el modelo cognitivo acentúa la importancia de la actividad constructiva del individuo en dicha adquisición, al margen de que se tenga que reconocer el importante papel que pueden jugar los modelos que presenta cada cultura. Pero creemos que aunque, por conveniencia, la mayoría de los sujetos se adecúan a la norma de manera pública, existen casos, y no pensamos exclusivamente en fenómenos como el travestismo y la transexualidad, en los que la adecuación no es tan regular como se presupone. Nos referimos, por ejemplo, al hecho de la

adquisición de los roles sexuales, que entre otras cosas implica la adecuación a unos determinados juegos y juguetes.

Generalmente, y de forma muy temprana, los niños y niñas se han adecuado a lo que se supone que es lo correcto social y culturalmente, pero esto no impide que prosigan ocultamente los juegos y se prefieran los juguetes que cada cultura codifica como inherentes al otro sexo.

En este sentido y paradójicamente, según el estudio longitudinal de FELS, citado por MACCOBY (1972), "el interés de un niño por los juegos y actividades características del sexo opuesto se correlaciona positivamente con el coeficiente de inteligencia; es decir, que son las niñas más dotadas las que más probabilidades tienen de que les guste el béisbol y otros juegos masculinos, y los niños más dotados los que a menudo desarrollarán actividades femeninas".

De acuerdo con los teóricos del aprendizaje social, (MISCHEL, 1972) en la adquisición de los modelos sexualmente tipificados, el primer paso es el aprendizaje por observación de modelos vivos y simbólicos, que virtualmente ocurre incluso sin estimulación directa.

Recogiendo esta supuesta explicación, LOPEZ (1984) acepta la importancia del aprendizaje por observación en la sexualidad definiéndolo como fundamental, haciendo referencia a los modelos reales, los intermedios, modelos simbólicos y modelos ejemplares.

La importancia de los modelos es indiscutible, pero lo que no resulta satisfactoria es la explicación de los mecanismos por los que los individuos imitan esos modelos. Tampoco resulta satisfactorio el concepto de modelo al que se refieren los autores. Es necesario diferenciar entre los "modelos oficiales", que son los que entendemos que describen los conductistas y los no oficiales; ambos están presentes en todas las culturas.

Desde nuestro punto de vista los modelos, tanto los oficiales como los que no lo son, constituyen referentes importantes que permiten al individuo una contrastación permanente. Existen demasiadas divergencias en todas las culturas, y quizá no se conozcan más porque los estudios antropológicos se han centrado más en las diferencias interculturales que en las interindividuales en el seno de la misma civilización, que contradicen notablemente una adquisición basada sencillamente en la observación.

Por ejemplo, cuando hablamos de la familia, ¿a qué modelo de familia nos referimos?. Es evidente que muchas parejas no están casadas, que mujeres y hombres divorciados viven con sus hijos, que parejas lesbianas estables o no viven con los hijos de una de ellas o de ambas, o que los solteros y solteras, numerosos en nuestro país, pueden tener hijos, y todos estos son modelos diferentes de familia.

En consecuencia ¿Qué modelo imitarían los individuos?.

Según los estudios de KINSEY Y COLS (1948; 1953) la mayoría de la población presenta un comportamiento ambisexual, siendo minorías las exclusivamente heterosexuales y homosexuales, ¿Cómo podemos explicar de qué modelos han aprendido los ciudadanos de una cultura fuertemente represiva y conservadora, como es la americana de los Estados Unidos, pautas que no son las heterosexuales que propugna idealmente el modelo oficial?

La observación que realizan los niños y niñas de hombres y mujeres adultos que consideran poderosos, definido este poder en términos sociales y culturales, no generaría por sí sólo esta absorción que a modo de esponja propugnan estos autores, de no ser por una estructuración cognitiva ciertamente temprana, que nos permite construir el código de lo conveniente socialmente, y el código de lo que realmente nos satisface como personas, sin que concuerden necesariamente con las expectativas genéricas de nuestra cultura.

Es necesario que se profundice en la investigación de estos mecanismos tanto en lo que se refiere al papel de los modelos como de las personas que ejemplifican esos modelos, y no sólo en lo referente a la interacción entre los niños y los adultos sino también a la interacción entre los propios niños.

En conclusión, cuando los teóricos del aprendizaje social aluden a los modelos, se refieren sin duda a los modelos "oficiales" exclusivamente.

Desde nuestro punto de vista y siguiendo los planteamientos de KOHLBERG (1972), entendemos que el concepto de identidad sexual no puede ser simplificado de esta forma tan esquemática. Constituye un proceso, que ocurre entre los 2 y los 7 años aproximadamente y que comenzaría al final del segundo año cuando el niño y la niña oyen y aprenden los calificativos de "niño" y "niña", del que se deriva el autoreconocimiento del individuo como perteneciente a una de las dos categorías, pero por criterios perceptivos que culturalmente se definen como masculinos o femeninos y no por criterios anatómico-genitales.

En este sentido podría hablarse de una conservación del género establecida hacia los 4 años, pero no de la identidad sexual. Antes de los cuatro años no se produce una generalización de esta primera autclasificación, que implique una clasificación sexual constante. Esta clasificación no conllevará hasta años más tarde una conciencia clara de las diferencias genitales, ni de la constancia de las mismas, así como tampoco de la constancia de los roles reproductivos asignados al padre y a la madre, hecho que finalmente implicaría la construcción definitiva de la identidad sexual.

Para KOHLBERG (1972, 73), la identidad sexual es la autdefinición cognitiva como "niño" o "niña" y es el factor organizador crítico y básico de las actitudes sexuales, lo cual ocurriría como hemos señalado, hacia el segundo año. Posteriormente "En el tercer año de vida, el niño conoce su propia caracterización

sexual y generaliza a los demás de forma poco sistemática sobre la base de un conjunto poco definido de características físicas".

Diferentes investigaciones han tratado de poner en evidencia las diversas manifestaciones que implica la identidad sexual.

Así, por ejemplo, KOCH (citado en MONEY Y EHRHARDT, 1976), con respecto al dimorfismo de género en el juego, ponía de manifiesto que a los dos años los niños y las niñas mostraban preferencia por compañeros y compañeras de juego de su mismo sexo, y que según el estudio realizado por MILLER, los niños reconocían la adecuación de los juguetes al género. Pero, sin embargo, según nuestros propios estudios (BARRAGAN; BREDY; BORJA Y RIVERO, 1987), la identificación del niño y la niña con un dibujo de su propio sexo no se fundamenta en criterios sexuales genitales, antes de los 6 ó 7 años: Sonia (7 años) afirmaba que ella se parecía más a una niña "Porque tengo zarcillos y porque tengo un pipí". "De mayor, me voy a parecer más con una niña, porque soy una niña y siempre lo seré" (Tania, 6 años).

En otro estudio, recogido por MONEY Y EHRHARDT (1976), BAN (1950), comprobó que al solicitar a un grupo de niños y niñas que identificaran el sexo de un muñeco con el suyo propio, sólo a los cuatro años, la generalización conceptual del muñeco, respecto de sí mismos era casi completa, basada en el criterio "sexo", pero sin embargo, no estaba tan formada si el criterio era si los niños querían ser madres o padres cuando fuesen mayores. De la misma manera hemos encontrado que no existe una constancia antes de los 6 años. "¿A quién

te pareces más del dibujo?. A la niña. ¿Por qué?. Porque tengo falda, cabeza y rebeca". (Nareme, 4.1 años).

En este mismo sentido, RABBAN (citado en KOHLBERG, 1972, 73) señala que una identificación correcta de sí mismos con muñecos no implicaba un discernimiento correcto del sexo. " A los cuatro años, casi todos se caracterizan acertadamente a sí mismos y a las muñecas. A esta edad, los niños tienden a decidir el grupo sexual según criterios físicos generales, principalmente los vestidos y el peinado (Conn y Kanner, 1947; Kohlberg, 1966; Katcher, 1955)".

LEVIN y COLS (citado en AJURIAGUERRA ,1973), pusieron de manifiesto que los niños y niñas no eran capaces de establecer diferencias teniendo en cuenta los genitales antes de los 9 años.

En resumen, desde nuestro punto de vista, ( VER fig. 2 ) la construcción de la identidad sexual supondría un primer juicio cognitivo básico que permite la autclasificación como niño o niña, que implica una primera generalización como resultado de la clasificación sexual constante sobre la base de las diferencias genéricas definidas culturalmente, dando lugar hacia los 4 ó 5 años a la construcción de la conservación de género. Esta conlleva un autoreconocimiento de sí mismos como pertenecientes a una de las dos categorías, hombre o mujer y una asimilación en consecuencia de las características genéricas que definen las entidades culturales hombre y mujer, sin que ello implique una constancia de los caracteres sexuales genitales como hemos demostrado.

Al tiempo que se establece la conservación de género, se estabilizan los roles sexuales convencionales, así como un doble código de comportamiento.

Posteriormente y hasta los 6 ó 7 años ocurrirá la estabilización de la constancia sexual o la conservación del sexo, como fruto de la observación, la experimentación, la contrastación continua con el medio a través de los adultos y los coetáneos mediante procesos de asimilación y acomodación, y no de manera exclusivamente imitativa. La conservación del sexo permitirá la estabilización de los caracteres sexuales genitales y la constancia de los roles futuros de padre y madre al referirnos a los papeles reproductivos.

La actividad cognitiva es, desde nuestro punto de vista, la clave que permite al individuo, a través de las teorías explicativas que construye, elaborar este complejo concepto de identidad sexual, y son sus propias teorías las que validan tanto el modelo oficial, público; como el modelo privado de comportamiento.

Todo este proceso estará mediatizado por la construcción de la afectividad, siendo en este sentido muy importantes los vínculos que los individuos establecen con las personas de su entorno, adultos o no, para construir sus propias pautas de conducta.

En resumen, y de manera gráfica, la Fig. 2 recoge el proceso que hemos descrito hasta aquí al referirnos a la construcción de la identidad sexual. (VER Fig. 2)

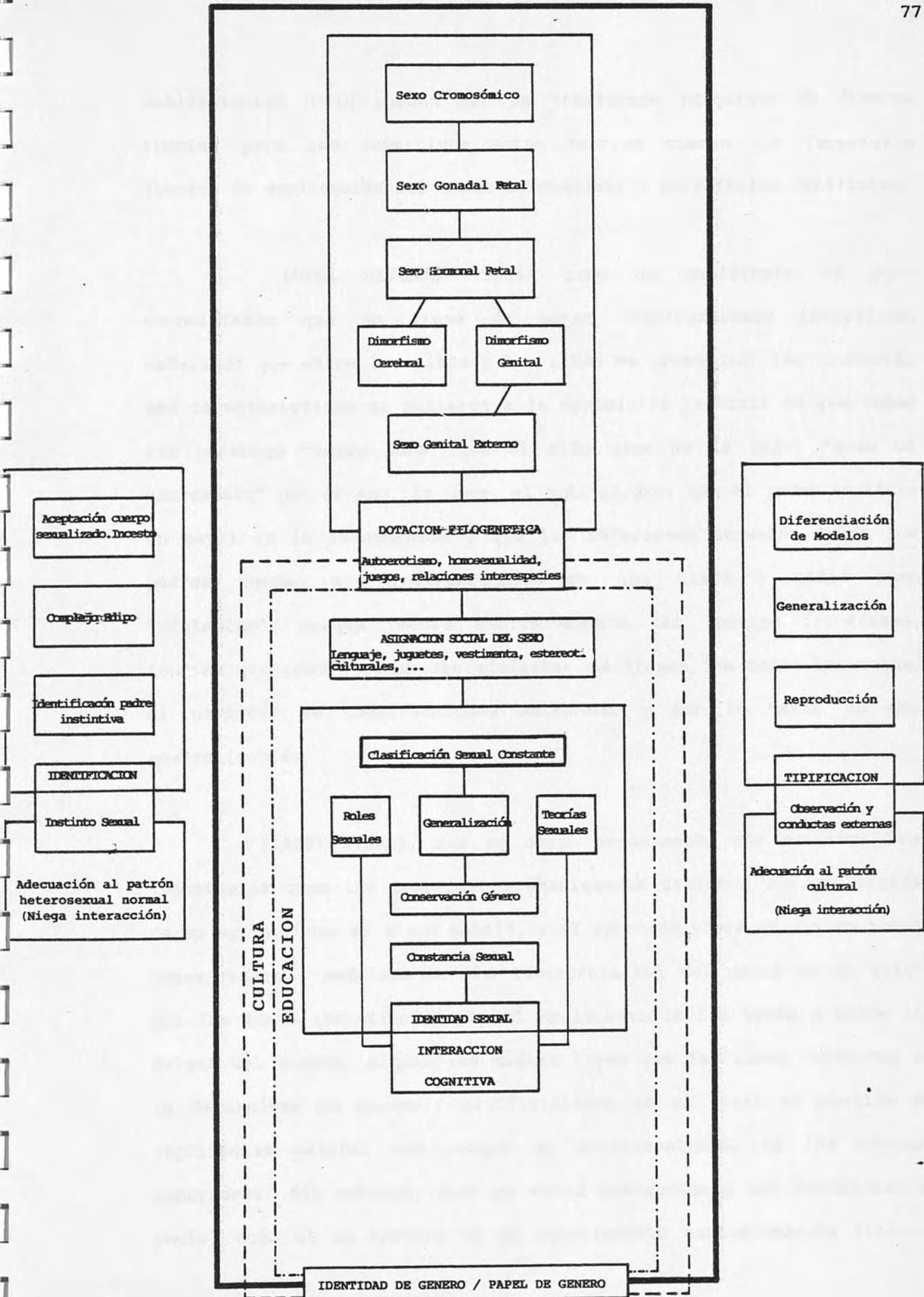


Figura 2. La construcción de la Identidad Sexual

La existencia de una curiosidad infantil espontánea en el periodo intuitivo relativa a la sexualidad ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores.

HURLOCK (1982), indica que entre los niños en edad preescolar, las preguntas más comunes se relacionan con el origen de los bebés, la llegada de un recién nacido, los órganos sexuales y sus funciones y las diferencias sexuales físicas. Así mismo, ISAACS (1922) ha puesto de manifiesto la existencia de una curiosidad persistente acerca de la anatomía del otro sexo entre los 2 y los 6 años.

Desde la perspectiva de la Pedagogía Sexual, LEJEUNE (1972), señala que como fruto de la información recibida, hacia los siete años los niños poseen un mínimo de conocimientos sexuales, fundamentalmente biológicos: la reproducción, aludiendo a un "silencio general" entre los siete y los diez años típico del período de latencia.

Desde nuestro punto de vista, la existencia de dicha curiosidad esta fuera de toda duda, el tema crucial es determinar cuál es el origen de dicha curiosidad y qué tipo de respuesta origina en el sujeto.

Tanto FREUD (1905), como KOHLBERG (1972) hacen hincapie en el carácter cualitativo que implica la aparición de las primeras explicaciones sexuales infantiles, aunque existe una diferencia básica; mientras que para los psicoanalistas las teorías sexuales infantiles nunca tienen valor por sí mismas, puesto que son la

manifestación o lo pueden ser de trastornos psíquicos de diversa índole; para los cognitivos estas teorías tienen una importante función de explicación del mundo circundante y no reflejan conflictos.

LOPEZ SANCHEZ (1984) pone de manifiesto el poco conocimiento que se tiene de estas construcciones infantiles, señalando que entre los niños y las niñas de preescolar las creencias más características se refieren a la suposición infantil de que todas las personas tienen pene; que el niño nace de la madre "como un excremento" por el ano, la boca, el ombligo, etc; que el padre no tiene un papel en la fecundación y que las relaciones sexuales entre los padres pueden ser interpretadas por los niños y niñas como "violentas", aunque recoge exclusivamente las teorías freudianas, teorías que como veremos más adelante no tienen, en todos los casos, el carácter de construcciones autónomas y por lo tanto no son generalizables.

PIAGET (1933), que se ocupó escasamente por nociones tan importantes como las sexuales, probablemente debido a los prejuicios de su época, como él mismo señala, y al hecho de vivir en una sociedad conservadora, señalaba en "La interpretación del mundo en el niño" que las ideas infantiles sobre el nacimiento de los bebés o sobre el origen del hombre, siguen las mismas leyes que las ideas relativas a la Naturaleza en general: artificialismo en el punto de partida y explicación natural con rasgos de artificialismo, en las etapas superiores. Sin embargo, desliga estas concepciones del conocimiento social como si se tratara de un conocimiento exclusivamente físico,

hecho en absoluto cierto. El conocimiento físico, como ocurre con la construcción de la identidad sexual, es precedido por el social y coexisten durante años, antes que los niños sean capaces de diferenciar en él los diversos componentes que lo integran.

Una de las más importantes aportaciones del psicoanálisis al estudio de la sexualidad infantil, ha sido indudablemente el hecho de poner de manifiesto la existencia de estas teorías sexuales infantiles. FREUD (1908, 55), al referirse al estadio fálico o genital, explica que "hacia la misma época en que la vida del niño alcanza su primer florecimiento, esto es, del tercer al quinto año, aparecen en él los primeros indicios de esta actividad denominada instinto de saber o instinto de investigación".

" El instinto de saber infantil es atraído - y hata quizá despertado- por los problemas sexuales en edad sorprendentemente temprana y con inospechada intensidad". (FREUD, 1908, 59).

Estas teorías son estructuradas espontáneamente por el niño, bajo la sólo influencia de los componentes instintivos sexuales. "Tengo la convicción, señala FREUD (1908, 16), de que ningún niño -o por lo menos, ningún niño de inteligencia completa o superior- llega a la pubertad sin que los problemas sexuales hayan ocupado ya su pensamiento en los años anteriores a la misma". " La parte de verdad integrada en estas teorías sexuales infantiles se explica, según FREUD (1908, 21), por su derivación de los componentes del instinto sexual, activos ya en el niño, pues tales hipótesis no son el fruto de un



capricho psíquico ni de impresiones casuales, sino de una necesidad de la constitución psicosexual, siendo ésta la razón de que podamos hablar de teorías sexuales infantiles y hallemos en todos aquellos niños en cuya vida sexual nos es posible penetrar las mismas opiniones erróneas".

Aunque existe una diferencia cualitativa importante en la génesis de estas teorías infantiles entre Piaget y Freud, ambos insisten en el carácter espontáneo que tienen, pareciéndonos que en esta formulación están bastante próximas las explicaciones que dan ambos autores. El carácter de "error" que les adjudica Freud, nos parece así mismo importante, puesto que considerada que no se adecúan a las explicaciones de los adultos; mientras que para Piaget hablar de errores supondría señalar el hecho de la asimilación deformante que realizan los individuos a partir de los primeros datos perceptibles del medio.

Las teorías sexuales infantiles así estructuradas, giran en torno a las diferencias genitales, las explicaciones sobre el nacimiento y la concepción sádica del "comercio sexual" entre los padres.

"La primera de tales teorías, señala FREUD (1908, 21,22), se enlaza con el desconocimiento de las diferencias sexuales, indicado ya antes como característica infantil, que consiste en atribuir a toda persona, incluso a las del sexo femenino, órganos genitales masculinos, como los que el niño conoce por su propio cuerpo".

Este "supuesto desconocimiento" de las diferencias genitales, permitiría explicar el miedo a la castración y la envidia del pene por parte de las niñas, extremo que ha sido cuestionado por los propios seguidores del psicoanálisis. BETTELHEIM (citado en AJURIAGUERRA, 1973), admite que cada sexo envidia los órganos y los poderes sexuales del otro y por ello los niños podrían llegar a envidiar la capacidad reproductiva de éstas.

A este respecto, MONEY Y EHRHARDT (1972, 32), mantienen que "Existen, de hecho, ciertos niños de corta edad a quienes se les ocurre que, al igual que en años ulteriores a los suyos, crecen los senos y el vello pubiano, también puede crecerle un pene a una niña o bien caérsele a un niño", concluyendo que los niños que sostienen estas teorías diferenciarán con mayor inseguridad la identidad de género.

Sin embargo, estas explicaciones no son más que un indicador del proceso de construcción de la identidad sexual. Aunque los niños y las niñas sepan explicar las diferencias genitales, la no constancia de estos caracteres les llevará a plantear hasta los 4 años, la posibilidad de que éstos fenómenos ocurran, lo cual echa por tierra la suposición freudiana por la que los niños creen que todas las personas poseen pene.

De acuerdo con nuestros datos (BARRAGAN; BREDY; BORJA Y RIVERO, 1987), las entrevistas realizadas con niños y niñas de 2 a 4 años reafirmaban estos supuestos: "¿El niño tendrá siempre pene?. Sí.

¿ Al niño le puede salir un vasito como el de las niñas?. Sí, a mí me va a salir un rabo como el de las niñas ". (Bentejui, 3.6 años). "¿La niña tendrá siempre un culo de pís?. A la niña se le cae el culo y cuando se le cae, le sale un pito y se hace un niño. Los niños tienen un culo de pís, cuando se les cae el pito del todo y se convierten en una niña ". (Isabel, 4.1 años).

No es antes de los cinco años que los niños y las niñas aluden a la constancia de las diferencias genitales: " ¿ La niña tendrá siempre vagina ?. Sí. ¿ Por qué?. Porque si no la tiene no puede orinar. ¿ Y el niño tendrá siempre pene?. Sí. ¿ Y cuando sea mayor?. También. ¿ La vagina será siempre igual?. Cambia, porque los pequeños cuando la vagina no tiene cosas así... cuando sea mayor tiene pelo. ¿ El pene sigue siendo siempre igual ?. No, cuando sea mayor lo tiene más grande." (Kenia 5.5 años). " ¿ A quién te pareces más del dibujo?. A la niña. ¿ Por qué?. Porque tengo vagina. ¿ Cuando seas mayor, a quién te vas a parecer más?. A la niña. ¿ Por qué?. Porque soy una mujer. ¿ Cuando seas mayor qué serás, un papá o una mamá?. Una mamá. ¿ Por qué ?. Porque tengo vagina." (Faina, 5 años).

El modelo propugnado por Freud, es sin duda fruto de su concepción adrocéntrica de la sexualidad, no en vano define el clítoris como un pene minúsculo, o mantiene que la mujer es un hombre fallido.

En " Sexualidad infantil y neurosis", el propio FREUD (1908, 17) reconoce las importantes limitaciones de sus

investigaciones: " A causa de las desfavorables circunstancias que presiden este género de investigaciones, nuestro presente trabajo se refiere casi exclusivamente al desarrollo sexual de los individuos masculinos".

Las fuentes de información proceden de la observación inmediata de las manifestaciones y actividades infantiles, incompletas por la actitud general mantenida por los adultos en el sentido de no reconocer la existencia de la sexualidad infantil; "los recuerdos infantiles conscientes, comunicados por individuos neuróticos adultos, durante el tratamiento psicoanalítico, y, por último, de la traducción a los consciente de los recuerdos y de las deducciones y conclusiones resultantes de sus análisis."

Por todo ello, y como señala MAIDEU (1980, 365), " Es necesario desterrar el mito de Freud, a base de explorar la sexualidad infantil".

Las concepciones freudianas de la sexualidad femenina, han sido cuestionadas por algunos de sus seguidores (HORNEY; KLEIN Y JONES) como cita AJURIAGUERRA (1973).

En cuanto al segundo grupo de teorías, referidas al origen, señala FREUD (1908, 18) que "Conociendo desde el principio de su vida un padre y una madre, aceptan su existencia como una realidad que no precisa de investigación alguna. Idéntica conducta sigue el niño con respecto a una hermanita de la que no le separan sino uno o dos años.

La curiosidad sexual de los niños no se despierta espontáneamente a consecuencia de una necesidad congénita de causalidad, sino bajo el aguijón de los instintos egoístas en ellos dominantes, cuando al cumplir, por ejemplo, los dos años se ven sorprendidos por la aparición de un nuevo niño. Aquellos niños que permanecen únicos en su casa se transfieren también a tal situación por sus observaciones en otras familias".

"Bajo el estímulo de estos sentimientos y preocupaciones comienza el niño a reflexionar sobre el primero y magno problema de la vida y se pregunta de dónde vienen los niños o, mejor dicho, en un principio, tan sólo de dónde ha venido aquel niño que ha puesto fin a su privilegiada situación". (FREUD, 1908, 19).

En cuanto a la resolución por parte del niño de estas reflexiones y preguntas, señala FREUD (1908, 20): "Las múltiples observaciones que he realizado o me han sido comunicadas me han llevado a creer que los niños rehusan toda fé a la teoría de la cigüeña, y que a partir de este primer engaño alimentan en sí una gran desconfianza hacia los "mayores" y mantienen ya secreta la prosecución de sus investigaciones."

Así, pues, la fábula de la cigüeña no correspondería a una teoría sexual infantil. "Por el contrario, continúa FREUD (1908, 21), la observación de los animales, que no disimulan su vida sexual y a los que tan afín se siente el niño, es lo que más coadyuda a robustecer su incredulidad.

Con el descubrimiento de que la criatura se forma dentro del cuerpo de la madre, descubrimiento que el niño realiza aún por sí mismo y sin auxilio ninguno ajeno, se encontraría ya el infantil investigador en camino de poder resolver el problema en que primeramente pone a prueba sus energías intelectuales".

Existen, sin embargo, evidencias de que de la observación de la vida animal, no se deriva este conocimiento. De hecho, los trobriandeses ponen precisamente como prueba irrefutable de que el acto sexual no se relaciona con la procreación, la vida de los cerdos, a los que incluso han castrado.

Las observaciones de FREUD (1908, 28) sobre un tema relacionado con el origen: el matrimonio, le lleva a explicar que los niños interpretan que éste supone prometerse una consecución de placer y una superación del pudor. "La teoría más frecuentemente hallada por mí, nos dice, ha sido la de que los casados orinan uno delante del otro, o que el marido orina en el orinal de la mujer... Otras veces se transfiere el sentido del matrimonio al hecho de enseñarse mutuamente el trasero (sin avergonzarse)."

La prosecución de la investigación infantil, cuando llega a intuir, sospechar que la intervención del pene debe ser importante, tropieza con la idea de que todas las personas tienen pene, incluida la madre.

"El desconocimiento de la vagina, afirma también al niño, señala FREUD (1908, 25) en la segunda de sus teorías sexuales. Si el niño se forma dentro del cuerpo de la madre, desprendiéndose luego de él, tal separación no puede tener efecto sino por un sólo camino; esto es, por el conducto intestinal. El niño es expulsado como un excremento, en una deposición. Cuando en años infantiles posteriores vuelve esta cuestión al pensamiento del niño o llega a ser objeto de una conversación con alguno de sus compañeros, surge, como nueva explicación, la de que los niños nacen a través del ombligo o de una abertura practicada en el vientre de la madre, para extraerlos, como a la Caperucita Roja de la barriga del lobo". Por lo tanto, concluirá que "la teoría de la cloaca, exacta en tantos animales, era la más natural y la única que el niño podía encontrar verosímil. Pensando consecuentemente, niega el niño a la mujer el doloroso privilegio de parir hijos. Si los niños son paridos por el ano, también el hombre puede parirlos".

Una teoría explicitada por FREUD (1905, 61), es la de la falacia digestiva, según la cuál " los niños se conciben al comer alguna cosa determinada y nacen saliendo del intestino como en el acto excrementicio."

Como resultado del predominio de la zona erógena bucal, señala FREUD (1908), finalmente la teoría de que los niños son engendrados en un beso, considerándola exclusivamente femenina.

Un concepto clave en la teoría psicoanalítica es la formulación de la existencia del complejo de edipo, repetido hasta la saciedad entre los seguidores de Freud, tanto desde la perspectiva psicológica como pedagógica, sin que en ningún caso se halla realizado una comprobación empírica de su existencia.

Se fundamentaría en la exigencia de aceptar el cuerpo sexualizado y en la condena del incesto, así como en la existencia de una organización familiar sexual como la nuestra: el matrimonio heterosexual monogámico, sosteniendo, por tanto, la universalidad de estos fenómenos, extremos que están lejos de ser demostrados.

Algunos psicoanalistas culturalistas, informa AJURIAGUERRA (1973), como Horney o Fromm han cuestionado un desarrollo de la sexualidad basado exclusivamente en los instintos, explicando que sólo puede entenderse en el marco de una determinada cultura.

Téngase en cuenta que cuando se formula por vez primera este concepto del complejo de edipo, no se disponían de las aportaciones de disciplinas como la Antropología, que entre otros tópicos ha demostrado sobradamente la no universalidad de la estructura familiar monogámica heterosexual de occidente. ¿Cómo se desarrollaría este complejo, en el caso de ser admitido, en una cultura como la de los Nuer en Sudán, en la que la institución matrimonial se establece entre dos mujeres, con qué progenitor se identificarían el niño y la niña?.

El segundo supuesto en el que se sustenta, la condena universal del incesto; no es cierta. MALINOWSKI (1932) cuestionó esta supuesta repulsa señalando que es un producto claramente cultural, "un sistema complejo de reacciones culturales". En los orígenes del pueblo egipcio aparece institucionalizado el incesto, en la relación entre hermanos para explicar el origen de la humanidad.

Los mecanismos que podrían subyacer al complejo de edipo, supondrían, no tanto una identificación sexual con el padre, sino el aprendizaje a través de este de la obediencia en el sistema patriarcal que representa la familia, circunscrito exclusivamente a nuestra cultura; un mecanismo claramente represivo. La vulgarización de la explicación del complejo ha llegado a tales extremos, que una madre nos explicó en cierta ocasión, ante nuestra sorpresa, que un determinado niño que estaba "diposo", lo que tenía en realidad era que estaba enamorado de la madre.

Finalmente, la exigencia de aceptación del cuerpo sexualizado no es posible en los términos planteados por Freud, puesto que ni todos los niños presuponen la existencia universal del pene, ni desconocen la existencia de la vagina; así como tampoco existe un conocimiento real de las implicaciones de las diferencias genitales antes de los 6 o 7 años, con la construcción de la identidad sexual completa. La supremacía de los genitales, característica del período fálico, la entendemos como una centración generada culturalmente, por la importancia concedida a la función reproductiva, extremo que nos plantearía nuevos interrogantes: ¿Cómo sería posible la construcción

del edipo en una cultura como la de los trobianeses en la que se desconoce el papel reproductivo de los genitales masculinos y femeninos?.

En cuanto al tercer grupo de las denominadas teorías sexuales infantiles, las referidas a la concepción sádica del "comercio sexual" de los padres, que según FREUD (1908), sería consecuencia de ser testigos ocasionales de la actividad sexual adulta, los ruidos realizados en la relación sexual y ciertos detalles accesorios, está lejos de poder ser admitida como general entre los niños y niñas de las edades señaladas por este autor, entre los 3 y los 5 años.

Para muchos de los sujetos con los que hemos trabajado, indagando sus concepciones, a lo largo de diez años de educación sexual, el jadeo, por ejemplo, es interpretado como un síntoma de agotamiento físico inherente a la relación sexual; se hace un gran esfuerzo -dirán algunos niños y niñas- pero en absoluto se asocia con una agresión sexual.

El hecho de que la sexualidad infantil esté basada en la búsqueda de placer, aunque sea consciente o inconsciente, contradice esta suposición a pesar de que el concepto de placer infantil sea cualitativamente diferente del de los adultos.

" Aplicando sólo criterios de psicofisiología genética, señala CASTILLA DEL PINO (1984, 74), la función primordial de lo

sexual, en determinados estadios iniciales, estriba en el logro del placer. El autoerotismo del niño y adolescentes (expresión introducida por Havelock Ellis), indudablemente de carácter sexual, no puede tener otra función que la búsqueda directa de placer."

Como señala FERENZI (citado en AJURIAGUERRA, 1973, 371), "El niño se preguntará si sus padres obtienen, del mismo modo que él, satisfacciones de su actividad sexual tranquilizándose o sintiéndose culpable según las respuestas que le dan o se da a sí mismo, y afectado tanto por una respuesta confirmativa como negativa del placer que sus padres pueden experimentar."

En cualquier caso, de lo que no cabe ninguna duda, es de que los niños y las niñas experimentan tempranamente el placer, manteniendo secretamente este descubrimiento por temor a las represalias de los padres, consolidando en algunos casos la ocultación, pero no su negación.

Es por lo tanto, bastante improbable que los niños y niñas puedan llegar a concebir por sí solos una explicación violenta de la relación sexual, de no ser por la influencia de las madres, quienes constituyen una fuente de información para las niñas, y de alguna manera transmiten sus propias frustraciones sexuales.

Así, una niña de Ciclo Medio al ser cuestionada sobre su concepción del amor (BARRAGAN; BREDY; BORJA Y RIVERO, 1987) nos decía:

" Una se quita la ropa, se mete en la cama, con su mujer, o con quien sea, hacen el amor, se besan, y ya no sé nada más. Mi madre me ha dicho que si una niña está sola en una cama grande viene un hombre y la viola, le empuja la boca en los huevos, y él le besa el conejo... y eso también es hacer el amor. Eso es una cochinado pra los niños y por eso no lo podemos hacer, porque pueden violarnos y nos morimos." (Sonia, 9 años).

Otros autores como GESELL (1956) y HURLOCK (1982), aunque no aluden a la fase de latencia, señalan intereses sexuales en estas edades circunscritos a los aspectos reproductivos exclusivamente indicando el interés de los " niños mayores ", no sólo por saber de dónde proceden los niños, sino por el papel de los progenitores en la procreación; así como el interés por los cambios corporales al aproximarse la pubertad y los futuros planes matrimoniales.

A este conjunto lo denomina HURLOCK (1982, 467), "patrón normal del interés por el sexo", refiriéndose a los niños americanos; pero sorprendentemente no explica como entiende el "patrón anormal del interés por el sexo".

En el estadio de las operaciones concretas, que se desenvuelve aproximadamente entre los 6 y los 11 años, aparecerá la posibilidad de realizar operaciones mentales. Estas son necesarias, señala MORENO (1983, 50), "para adquirir las nociones fundamentales de espacio, tiempo, físicas y sociales, en general de cualquier campo del conocimiento. Operar es realizar una acción con el pensamiento

puediendo a la vez imaginar la acción inversa o recíproca que anula o compensa los resultados de la primera."

"El niño interpreta, explica MORENO (1983, 51), la realidad según sus estructuras intelectuales, pero estas mismas estructuras se van modificando para mejor adaptarse a la realidad. Esta modificación se hace necesaria cuando se crea la contradicción perceptible por él entre los hechos externos y la idea errónea que tiene de los mismos."

En cuanto a las conquistas sexuales de los niños y las niñas de estas edades, hay que señalar que no existe una denominada "fase de latencia", entre los 5 y los 10 años, en los términos descritos por FREUD (1905). Hay demasiadas evidencias en su contra. La existencia, por ejemplo, del juego sexual, en muchos de los casos como juegos de reafirmación de la identidad sexual, el conocimiento y asunción de la imagen corporal en relación a los cambios corporales, que aunque lentos, perceptibles en la prepubertad y el interés por los temas sexuales. Es más probable que cuando niños y niñas afirman no estar interesados por la sexualidad como conocimiento lo hagan por la desconfianza absoluta que tienen en los adultos, que ya le han dado pruebas evidentes de las mentiras que son capaces de inventar para no contestar satisfactoriamente a sus preguntas.

Las siguientes preguntas, extraídas de un programa experimental de educación sexual realizado en Canarias (BARRAGAN; BREDY; BORJA Y RIVERO, 1987), reafirma lo que decimos. Las preguntas formuladas, en un sondeo inicial, antes de determinar los temas de

aprendizaje, entre los alumnos y alumnas de 3º a 5º de EGB, se referían a: ¿Cómo sabían los de la antigüedad cómo se hacía el amor?, "Yo quiero saber todo lo que se pueda aprender, porque así puedes ayudar a los otros que tengan problemas", ¿Cómo nos hicieron a nosotros?. ¿Se puede contagiar alguna enfermedad con el sexo?, ¿Quién inventó la homosexualidad?, ¿Cómo se casa la gente?, ¿Cómo se llaman las mujeres que se besan?.

Para MONEY Y EHRHARDT (1982, 38), "La teoría sobre un período de completa latencia psicosexual... está actualmente pasada de moda. Dadas las necesarias condiciones de secreto, los niños de esta edad juegan normalmente a la copulación y a otras actividades sexuales, repitiendo en el juego aquello que más adelante se convertirá en actividades reales. Al mismo tiempo los sexos tienden a separar la mayoría de los juegos, como para mantenerse apartados de la contaminación con el papel de género del sexo contrario mientras consolidan el propio. Es así mismo la edad de establecer y consolidar espontáneamente los conceptos y las prácticas de pudor, intimidad e inhibición selectiva en relación con el amor y el sexo".

Nuestra propia experiencia nos ha confirmado estos extremos relativos a los juegos sexuales. En cierta ocasión un grupo de alumnas de 8 y 9 años de edad, se nos vinieron a quejar de la injerencia de los niños en sus juegos, durante el recreo. Elegían a la niña que más vello tenía en las axilas y la zona pubiana; descubiertas por los niños, éstos habían difundido a todos los demás compañeros, cuales

eran los resultados de tan "curioso concurso", lo que representaba para ellas violentar su intimidad.

La importancia de los factores sociales y culturales, serían pues, los determinantes claves de este período, como han puesto de manifiesto diversos autores ( THOMPSON; HORNEY; FROMM, citados por AJURIAGUERRA (1973), MORENO Y GALINDO (1985)).

Señalan éstas últimas autoras en "Apuntes para una génesis de las diferencias" (1985, 128), que "Las pulsiones sexuales que aparecen en el niño pequeño, son reprimidas y permanecen no explícitas, reapareciendo en la adolescencia de manera manifiesta, transformadas y adaptadas a la hipócrita permisividad social."

Sin embargo, creemos que estas manifestaciones sí son explícitas pero no públicas; ya están incorporadas en el doble código por el que se diferencian las manifestaciones permisibles socialmente y las que no lo son, supuesto diverso y diferente entre las distintas culturas descritas.

Hacia los 10 u 11 años, se manifiestan nuevas teorías sexuales según FREUD (1908). "Las primeras revelaciones sexuales permitirán al niño descubrir la existencia de la vagina y su función, así como el intercambio informativo entre los niños que contendría errores y residuos de las anteriores teorías sexuales, van a posibilitar la aparición de estas nuevas explicaciones.

"Casi nunca, explica FREUD (1908, 29,30), son completas ni suficientes para la solución del problema original de cómo se generan los bebés. El descubrimiento de la sustancia seminal impide ahora, como antes el de la vagina, la solución definitiva, pues el niño no puede adivinar que el miembro viril destila una sustancia distinta de la orina". " Así, hay niñas que suponen que el acto sexual es realizado una sola vez y dura largo tiempo, hasta veinticuatro horas, procediendo luego de esta única vez, sucesivamente, todos los hijos". " Otras niñas no advierten la duración del embarazo y suponen que el niño nace inmediatamente después de la primera noche conyugal".

Aproximadamente entre los 11 y los 14 años se producen grandes cambios en el individuo a nivel biofisiológico, psicológico, intelectual y afectivo.

La menarquia y las primeras eyaculaciones, identificadas erróneamente como indicadores de la maduración sexual, incitan inicialmente a una búsqueda intensa de información sexual, obteniéndola principalmente a través de los libros y los amigos.

En Canarias ocurre la menarquia mayoritariamente entre los 11 y los 13 años y la primera eyaculación entre los 12 y los 14 años (BARRAGAN, 1982). Entre los deficientes mentales, leves y medios, existe generalmente un retraso de uno o dos años (BARRAGAN Y VELAZQUEZ, 1986).

Sabemos que las niñas tienen más información sexual que los niños y menos experiencias sexuales que éstos, mientras entre los deficientes son las niñas las que tienen mayor experiencia sexual, probablemente porque son objeto de un gran número de abusos sexuales, incluso en el seno de su propia familia.

En el comienzo del Ciclo Superior, período de transición entre el pensamiento concreto y el formal, como señala MORENO (1983, 52), "Las estructuras operatorias concretas que permitían al niño razonar sobre hechos que acontecían en su realidad inmediata y relacionar datos extraídos de su experiencia próxima, se transforman al articularse entre sí, en un sistema explicativo de la realidad mucho más amplio y coherente que rebasa los límites de lo real para remontarse al universo de lo posible."

La menarquía, quizá de forma más intensa que ningún otro tema, ha sido objeto de diversas interpretaciones desde la óptica de los adultos.

Los interesantes trabajos de SAU (1981; 1986) han puesto de manifiesto los mitos y tabúes contruídos por diversas culturas y en diversas épocas históricas en torno al tema; pero no por ello, algunas autoras han dejado de pecar de un excesivo retorcimiento, infundado, en torno a la interpretación femenina de estos acontecimientos.

Así, LANGER (1972, 94), explica que de la misma manera que " el primitivo ve en la menarquía la consecuencia de un acto sexual

entre la niña púber y el espíritu ancestral (Winterstein, I.c.). La niña lo vive inconscientemente en la misma forma, es decir su menarquía sería la consecuencia de un coito sádico con su padre. Además, si la hemorragia es un castigo por sus actividades sexuales prohibidas, se asocia inmediatamente a la masturbación, y la sangre es el indicio del daño que se ha infligido en sus actos masturbatorios."

Los datos de los que disponemos no permiten confirmar que entre las niñas canarias existan este tipo de interpretaciones, aunque reproduzcan los mitos y tabúes al uso (BARRAGAN; BREDY; BORJA Y RIVERO, 1987).

Entre las niñas de Ciclo Superior de EGB es frecuente el siguiente tipo de concepciones: " ¿Qué crees que es la regla?. Es una cosa que les pasa a las mujeres sobre los doce o trece años, según el desarrollo de cada una; y quiere decir que ya eres mujer. ¿Y qué ocurre?. Que les sale sangre. ¿ Tú crees que es sólo sangre?. Creo que sí. ¿ De dónde viene esa sangre?. Del cuerpo. ¿ De qué parte del cuerpo?. Del riñón." (Naima, 7º EGB).

" ¿ Y tú crees que la mujer puede tener una vida normal durante la regla ?. No, porque "se puede quedar" si se descuida. ¿ Estando con la regla?. Sí. ¿ Qué es lo que no puede hacer con la regla?. Hacer el amor, por hacerlo y que después te quedes embarazada, aunque sea tomar unos medicamentos para no quedarte." (Leonor, 7º EGB).

## 2.7. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS TEORIAS SEXUALES INFANTILES

Uno de los aspectos más actuales en la obra freudiana es sin lugar a dudas la formulación de las denominadas teorías sexuales infantiles, quizá una de las dimensiones más originales, que junto con la proclamación de la existencia de la sexualidad infantil ha sido la aportación principal.

Aunque FREUD (1908) niega cualquier influencia diferente de los instintos, reconoce implícitamente la influencia de la educación en la formulación de tales teorías, así como la importancia de la interacción con iguales, al hablar, por ejemplo, de los fenómenos de transferencia entre niños de distintas familias, o del papel de la información sexual en la reestructuración de las primeras teorías hacia los 10 y los 11 años.

Existe, en este sentido, una importante coincidencia con los planteamientos piagetianos, salvando evidentemente las diferencias en cuanto a la psicogénesis de las mismas, en un caso como resultado de un impulso innato, en otro como fruto de la interacción cognitiva, en cuanto a la formulación de las teorías espontáneas, conformadas según PIAGET (1933) al margen de las influencias de la enseñanza, extremos que ni en un caso ni en otro compartimos.

Ambos autores ponen, así mismo, de manifiesto el carácter cualitativo de estas teorías o concepciones, su aparición temprana, y la diferencia de las mismas con las que sostienen los adultos, y cómo

en ambos casos, existe una deformación de ciertas informaciones que los niños y las niñas oyen o reciben de sus padres, o de sus compañeros. La importancia, desde nuestra perspectiva, radica en señalar que son fruto de la actividad intelectual del sujeto, frente al desprecio que ha supuesto para la educación los denominados "errores", necesarios en la construcción del conocimiento sexual, y sin los que ni éste ni la ciencia a través de la historia habrían avanzado nunca.

" Estas falsas teorías sexuales, diría FREUD (1908, 21), que ahora examinaremos, muestran un singularísimo carácter común. Aunque todas yerran de un modo grotesco, cada una de ellas contiene alguna parte de verdad, asemejándose en esto a aquellas teorías que calificamos de "geniales", edificadas por los adultos como tentativas de resolver los problemas universales que desafían el pensamiento humano."

## 2.8. LA SEXUALIDAD HUMANA COMO CONSTRUCCION INDIVIDUAL DE DOBLE CODIGO

La sexualidad humana constituye una dimensión permanente del desarrollo general, presente desde el nacimiento hasta la muerte.

El proceso de diferenciación psicosexual que comporta la progresiva construcción de la identidad de género es el resultado de la interacción entre el individuo y su medio social y cultural.

Esta interacción es como hemos señalado resultado de la herencia filogenética del individuo que permite la aparición de una serie de conductas sexuales, específicamente humanas, y de la estructuración cognitiva que desarrolla el individuo a través de los procesos de asimilación y acomodación para explicar la sexualidad, no sólo a nivel comportamental, sino en lo que se refiere a las actitudes, concepciones, y roles.

La interacción cognitiva implica la elaboración de un conjunto de concepciones, las teorías sexuales infantiles, que explican la sexualidad en todas sus dimensiones, y que permiten al individuo la elaboración de un doble código explicativo coincidentes con la identidad de género en su dimensión no oficial, y con el papel de género. Las teorías sexuales infantiles, constituyen así, el sistema explicativo del código implícito, interno, privado de los sujetos, y no implican necesariamente un equilibrio entre el sistema explicativo "oficial o legal" y el que cada individuo aplica a su propio comportamiento.

Las teorías sexuales infantiles, constituyen de esta forma un conjunto de explicaciones, relativamente estables, elaboradas de forma autónoma por los sujetos que se conforman como resultado del conocimiento de sí mismos, el conocimiento de los demás, las relaciones diádicas interindividuales, y el conocimiento de las instituciones sociales y culturales en las que el individuo se encuentra inserto.

Estas construcciones, evolucionan a partir de las observaciones, experiencias, la interacción entre iguales y las diferentes informaciones que el sujeto incorpora progresivamente en su sistema cognitivo, y no concluyen necesariamente en ningún período del desarrollo o edad concreta, de hecho la reestructuración cognitiva y sexual es un proceso permanente del ser humano, aunque las estructuras básicas hayan podido establecerse en la adolescencia en lo referente a la identidad juvenil de género, o como es el caso de la identidad sexual, al final del período intuitivo. La Figura 3, que presentamos a continuación recoge gráficamente este proceso de construcción individual, englobado en la cultura y la educación. (VER Fig. 3).

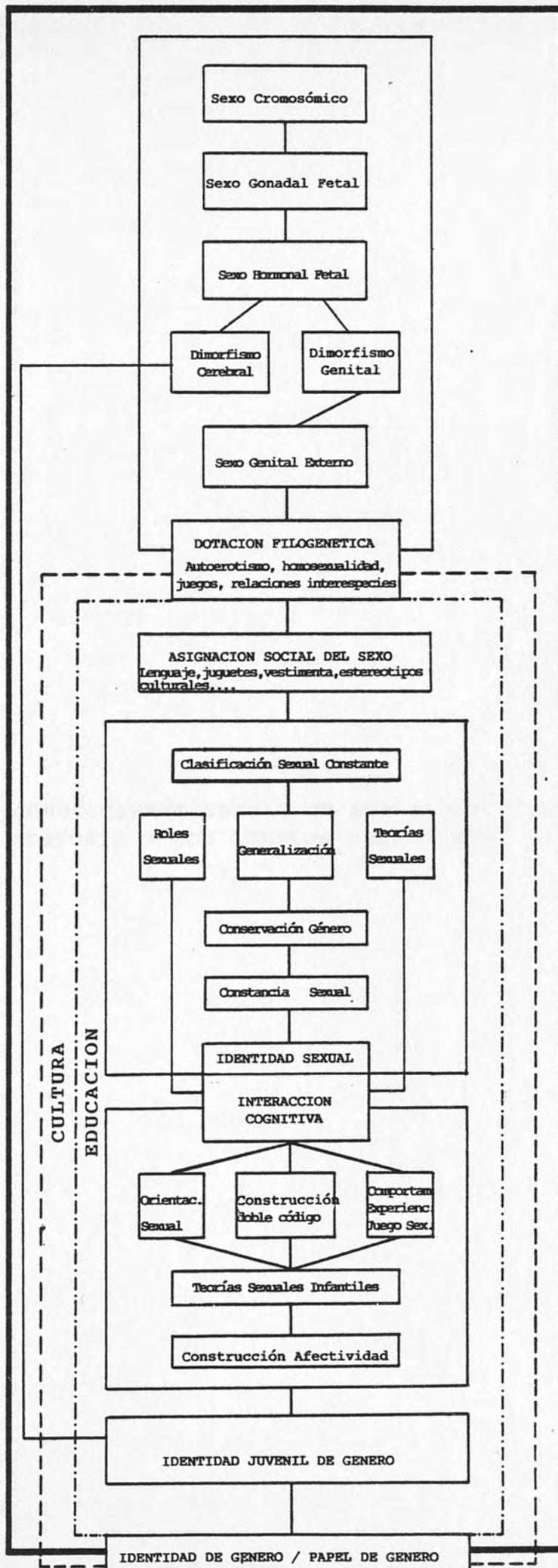


Figura 3. Identidad de género/papel de género

### 3. EL CONOCIMIENTO SEXUAL EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS, LA HISTORIA Y LOS PUEBLOS PRIMITIVOS

#### 3.1. INTRODUCCION

Por sus efectos que puede parecer hoy para ciertos sectores de la población que la reproducción sexual pueda ser un acto natural espontáneo, requiere la presencia de un hombre y una mujer para que a través de la relación sexual pueda producirse la unión de los gametos sexuales, el óvulo femenino y el espermatozoide masculino. En las Tribus de Palenque la fecundación no sólo es descubierta muy tarde en la historia.

### 3. EL CONOCIMIENTO SEXUAL EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS, LA HISTORIA Y LOS PUEBLOS PRIMITIVOS

La historia de la sexualidad humana es tan antigua como la vida misma. Desde los tiempos más remotos se ha observado la fecundación natural, es decir, el acto sexual que se observa en la naturaleza desde el año 1944.

Los descubrimientos científicos realizados por siglos de separación científica, entre la generación espontánea sexual, la partenogénesis y diferentes aproximaciones científicas al hecho de la fecundación y desarrollo embrionario.

Aunque de forma general pudiera introducir la asociación de una unión heterosexual, las explicaciones sobre los procesos que implicaba esta unión, las relaciones entre la masturbación femenina y el embarazo, dieron origen a no pocos mitos y errores que finalmente, tras cuidadosas contrastaciones y discusiones con especialistas

### 3. EL CONOCIMIENTO SEXUAL EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS, LA HISTORIA Y LOS PUEBLOS PRIMITIVOS

#### 3.1. INTRODUCCION

Por muy evidente que pueda parecer hoy para ciertos sectores de la población que la reproducción sexual humana, por medios naturales espontáneos, requiere la presencia de un hombre y una mujer para que a través de la relación sexual pueda producirse la unión de dos células sexuales: el óvulo femenino y el espermatozoide masculino en las Trompas de Falopio; la fecundación ha sido un descubrimiento muy tardío de la humanidad.

Baste saber que hasta 1781, J. Hunter, médico escocés, no practicó por vez primera la fecundación artificial o que la primera vez que se observa la fecundación natural sería el año 1944.

Estos descubrimientos estuvieron precedidos por siglos de especulación filosófica, entre la generación espontánea asexual, la partenogénesis y diferentes aproximaciones acientíficas al hecho de la fecundación y desarrollo embrionario.

Aunque de forma general pudiera intuirse la necesidad de una unión heterosexual, las explicaciones sobre los procesos que implicaba esta unión, las relaciones entre la menstruación femenina y el embarazo, dieron origen a no pocos mitos y errores que finalmente, tras continuas contrastaciones y discusiones dominadas especialmente

en los dos últimos siglos por la filosofía y la medicina, permitirían elaborar una explicación científica en el presente siglo.

A través de la historia del conocimiento biológico, los resultados de la observación, la experimentación, y en algunos casos la contrastación entre descubrimientos no siempre contradictorios, han estado sometidos al subjetivismo individual o colectivo; envueltos en las ideas filosóficas, religiosas o morales de los "científicos", en una disciplina en la que aparentemente el conocimiento es más objetivo que en otras áreas, menos manipulable por describir fenómenos físicos y por el ello aséptica en sus explicaciones.

Las formas más primitivas de explicación de los fenómenos biológicos relacionados con la reproducción humana, tanto en los niños y niñas, como en los científicos, presentan una serie de coincidencias interesantes, pues evolucionan de formas animistas y artificialistas, de concepciones que podríamos denominar no sexuales, en el sentido de no contemplar la unión de células sexuales, para especular en un estadio intermedio entre las teorías de la epigénesis y de la preformación, las teorías ovistas y las del homúnculo, y explicar finalmente en el caso de la ciencia el fenómeno correctamente.

Los mismos errores están presentes en el pensamiento de los niños y de los científicos, y anclados en el pensamiento de algunos pueblos primitivos actuales.

Pretendemos, pues, en este capítulo, analizar y explicar la evolución de las nociones sexuales infantiles referidas al concepto de reproducción sexual humana y la función de los progenitores, el padre y la madre para compararlas como señalamos con la evolución de la noción a través de la historia de la humanidad, hasta nuestros días.

Hemos elegido precisamente este concepto, por varias razones: aparentemente los conocimientos biológicos están exentos de la posibilidad de ser manipulados ideológicamente, por eso son "científicos y objetivos", y a veces su aprendizaje se presenta como si en él no interviniesen variables sociales, culturales, morales, filofóficas y afectivas.

Nuestra sociedad se fundamenta precisamente en estos principios cuando haciendo gala de su supuesta asepsia presenta, por ejemplo, en los programas educativos la reproducción sexual humana como si la función de la sexualidad fuera exclusivamente ésta.

Sería tan absurdo como pretender que el aparato digestivo es diferente en el hombre que en la mujer, o que la visión es más perfecta cuando las personas tienen los ojos azules.

Por otra parte, la escuela presenta los conceptos elaborados, obviando el largo proceso histórico que ha sido necesario para su construcción con la pretensión de que el aprendizaje ocurre súbitamente tras las explicaciones verbales adecuadas.

### 3.2. GENESIS DEL CONCEPTO DE REPRODUCCIÓN

#### 3.2.1. DE LA PREEXISTENCIA FÍSICA DE LOS BEBES AL ARTIFICIALISMO

Las primeras explicaciones infantiles sobre el origen, cronológicamente a partir de los dos años de edad y coincidiendo con el período preoperacional, de acuerdo con nuestras propias observaciones (BARRAGAN, 1986), se refieren a la preexistencia física de los bebés: se percibe el lugar físico pero no como han llegado hasta allí. Esta teoría presupone que los bebés no tienen una existencia anterior al vientre de la madre y que tanto la madre como el padre pueden desempeñar el papel de portadores, exclusivamente de carácter físico, no propiamente biológico que implicaría.

Los siguientes relatos ejemplifican claramente lo que decimos:

*"¿ Dónde estabas tú cuando eras muy chiquitita y no habías nacido?. Dentro de la barriga de Celia. ¿ Cómo se hacen los niños ?. Chiquititos, chiquititos, yo no sé. ¿ Por dónde entraste en la barriga?. Por el suéter. ¿ Por dónde saliste ?. Por el suéter. ¿ Un papá puede tener un niño ?. Sí, muy chiquitito, metiéndoselo dentro de la barriga." (Laura, 2,6 años).*

*"¿ Dónde estabas antes de nacer ?. Estaba en la barriga de mamá. ¿ Cómo se hacen los niños ?. Con nada. ¿ Por dónde entraste ?. Por la vulvita de mamá. ¿ Por dónde saliste ?. Por la vulvita. ¿ Un papá puede tener un niño ?. Sí. Yo tengo una vulvita por donde salen*

los bebés. El niño también tiene una vulvita por donde salen los bebés." (Miriam, 2,8 años).

Algunas explicaciones no están exentas de cierto grado de fabulación, probablemente como resultado de las analogías empleadas por las madres en la explicación de los fenómenos biológicos de la sexualidad, al ser repetidas sin comprenderlas.

"¿ Dónde estabas tú cuando eras pequeñito y no habías nacido?. Estaba en la barriga de Nieves y después me tomé la tetita de mamita. ¿ Por dónde entraste ?. Por una puerta entré a la barriga. ¿ La barriga tiene puerta?. Sí, la barriga tiene puerta. ¿ Por dónde saliste?. Por la puerta. ¿ Qué hace la mamá?. Coger a los niños en brazos. ¿ Qué hace el papá?. Pegar cuando los niños se hacen caca. ¿ Los padres pueden tener niños?. Sí." (Samuel, 3 años)

El animismo aparece en algunas de estas explicaciones infantiles como teoría intermedia entre la preexistencia física de los bebés y el artificialismo.

Las teorías comportan la coexistencia de rasgos de diversas explicaciones que pueden aparecer como perfectamente compatibles para los niños y niñas entre los dos y los cuatro años.

" ¿ Dónde estabas antes de nacer? Yo no sé dónde estaba, yo no me acuerdo. Estaba en la barriga de Nieves. ¿ Cómo se hace un niño? Con nada. A mí me hizo Nieves y yo no me acuerdo cómo. ¿ Por dónde

*entraste?. Por ningún sitio porque yo estaba siempre en la barriga. ¿Por dónde saliste?. Chocaron con la barriga, se explotó y salí. ¿ Los papás pueden tener niños ?. Sí, también. Los tienen en la barriga."* (Oscar, 3, 11 años)

El artificialismo como tercera teoría, adopta distintas formas de explicación: la creación a partir de una serie de elementos inanimados, la conjunción o combinación aleatoria de las diversas partes del cuerpo humano, o en su forma más elaborada, las teorías de la falacia digestiva, inicialmente la ingestión del bebé a través de un líquido, sin que en ningún caso se establezcan relaciones causales propiamente.

En cualquier caso, parece importante el deseo o voluntariedad de los padres, quienes eventualmente, al igual que Dios, pueden aparecer como los gestadores en la creación.

*" ¿ Dónde estabas antes de nacer ?. No me acuerdo mucho. Si me lo invento mejor, porque no me acuerdo mucho. A mí me parece que estaba en algún sitio, pero no se me ocurre nada para imaginármelo. ¿Cómo se hace un niño?. Sin verlo no lo sé. Me parece que se le pone una cabeza redonda, unas cejas y unos ojos, una boca y unos dientes, y el pito, el ombligo, las tetas, y también se le ponen los pelos. Yo estaba en la barriga de mamá (después de oír a otra niña que se lo dice). ¿Por dónde entraste en la barriga?. Seguramente por el culo. ¿Y por dónde saliste?. Otra vez por el culo, ¡Claro!, salí por donde entré. ¿Qué hace la mamá?. No hace nada, porque salí yo sola cuando ya*

crecí. ¿Hizo algo el papá?. No. El no, él sólo arregla cosas. ¿ Un papá puede tener un niño?. No porque mi padre es siempre padre y cuando se es padre no tienen niños. ¿Por qué?. Porque sigue siendo padre, pero cuando sea madre sí que tiene." (Isabel, 4,1 años)

Aunque no se conservan datos de los pueblos mesopotámico y egipcio de los conocimientos que poseían en la época sobre anatomía y fisiología, existen evidencias de que muchos de los filósofos griegos se nutrieron de las bibliotecas de Egipto.

La similitud entre las teorías de algunos filósofos griegos con las teorías infantiles, para explicar el origen del universo y de los primeros seres humanos no deja de ser asombrosa.

Sostenía Platón que "... el que nos hizo preparó una mezcla armónicamente proporcionada de agua, fuego y tierra, le añadió luego una levadura hecha de sal y ácido y compuso así la carne, que es blanda y jugosa... la sustancia de los tendones la hizo de una mezcla de hueso y carne privada de sus fermentos, mezclas cuyas propiedades son intermedias entre las de esas dos sustancias; el color que ha empleado en ella fue el amarillo..., Con estos dos tejidos, tendones y carne, el Dios envolvió los huesos y la médula. Unió unos huesos con otros por medio de tendones y, además, recubrió el todo, de arriba abajo, con las carnes." (CUELLO Y VIDAL, 1986, 50)

Entre los atomistas, quienes concebían la Naturaleza formada a base de unidades, y en cuyas explicaciones intervino originariamente el azar de manera sobresaliente, Empédocles sostenía una curiosa teoría para explicar la evolución orgánica.

Como recoge MASON (1986, 36) "En un principio había diversas partes unidad de animales y hombres, ojos, piernas, brazos, cabezas, etc, errando cada una por su lado. Merced a la atracción o Amor, formáronse combinaciones aleatorias de las partes unidad, produciéndose todo tipo de criaturas monstruosas no menos que las formas actuales. Algunas de ellas poseían muchas piernas, otras tenían el cuerpo de un buey y la cabeza de un hombre, si bien estas no resultaban viables, quedando tan sólo las criaturas con los atributos necesarios para la supervivencia."

### 3.2.2. EL PODER DE LOS RITOS SOCIALES Y CULTURALES

Un segundo núcleo de teorías infantiles, diferenciadas de las anteriores, se establece aproximadamente entre los cuatro y los siete años, dentro del período preoperatorio o intuitivo.

Como fruto de la observación infantil, estas nuevas teorías incorporarán progresivamente una serie de variables, directamente

perceptibles de la realidad, de carácter físico, social y cultural, estableciéndose entre éstas y la procreación relaciones causales.

Puede hablarse ahora de la maternidad o la paternidad como conceptos sociales, pero no biológicos en sentido sexual.

Estas nuevas concepciones no suponen el abandono absoluto de las explicaciones artificialistas sino la coexistencia con otras explicaciones con las que no son incompatibles. La fabulación seguirá siendo un elemento importante presente, por ejemplo, en el diálogo que inventan entre la madre y el bebé.

*"¿ Cómo nace un niño?. Mira, cuando nace, él se va para abajo a ver a la madre. Cuando no nace la madre dice: ¡Oh, hijo mío!, ¿Dónde estás?. Y dice el hijo: estoy aquí arriba con Dios. ¿Y cómo salieron de la barriga?. Mira, mi padre la llevó al hospital con unos médicos que eran del hospital y después dijo la enfermera: le tenemos que sacar los tres niños y los sacaron... A mi hermano lo sacó primero y mi hermana la sacó segunda y yo nací el tercero... No se podía ver, yo era pequeñito y no podía ver a mi hermano porque estaba dentro de la barriga. Mi hermano abajo, mi hermana en el medio y yo arriba. ¿ Y cómo saliste tú de la barriguita?. No, mi hermano salió primero."*  
(Francisco, 4 años)

El complejo sistema de relaciones, que desde el punto de vista social implica la reproducción es asimilado de manera deformada por los niños y las niñas.

Es evidente que nuestra cultura establece un ritual especial ante la maternidad, única función que justifica en amplios sectores la sexualidad, y que por otra parte explica y magnifica el matrimonio. El poder que se otorga a los médicos y en general al estamento hospitalario, las idas y venidas al consultorio ginecológico, generan obviamente una interpretación subjetiva infantil. Los padres cobran un rol social importante, su presencia se juzga imprescindible, sin que por ello intervenga biológicamente para nada.

Una condición valorada socialmente es que las mujeres para convertirse en madres estén casadas, hecho que los niños y niñas observan: las personas se casan e inmediatamente tienen un hijo; y de esta manera los niños establecen una explicación causal entre ambos acontecimientos.

*"¿Cómo se hace un niño?. Con cabecita. ¿Y qué más?. Y con cuerpo. ¿De dónde salen?. De la barriga de papi. ¿De papi o de mamá?. No, de papi, si es un niño sale de la barriga de papi. ¿Y si es una niña sale de la barriga de papi?. No, de la barriga de mamá. ¿Y cómo se meten en la barriga?. Mamá se casa y ya están en la barriga. ¿Y si quieren tener otro niño?. Hacen lo mismo. ¿Qué es lo mismo?. Casarse después. ¿Y mamá como sabe que va a tener un niño?. Porque se casó. ¿Y el padre como sabe que va a tener un niño?. Porque se casó también. ¿Y que puede hacer una mujer para no tener un niño?. No casarse."*  
(Vanesa, 5 años)

Resulta extraordinariamente rica esta última explicación. Junto a los restos de artificialismo, aparece la explicación de la existencia de los bebés en la madre a la manera de la conocida teoría de la epigénesis, enunciada por Aristóteles, por la que en germen ya estaban presentes en la madre los embriones. La originalidad estriba, sin duda en la relación establecida entre matrimonio y reproducción, condición sin la cuál no sería posible la gestación, y por la que tanto el padre como la madre pueden ser autores, indistintamente, resolviéndose a un tiempo el problema de la determinación del sexo del futuro bebé.

Una variable por la que la capacidad de gestación es atribuible tanto a la mujer como al hombre lo constituyen los elementos que culturalmente inciden en el dimorfismo de la vestimenta y los adornos.

*"Mi padre no puede tener niños porque no tiene zarcillos, ni zapatos de tacones, ni traje, ni collares, ni cadenas. ¿Pero si se pusiera todo eso, podría tener niños?"*

En relación con la noción de parentesco y como los niños no entienden que se pueda ser simultáneamente hijo, padre y abuelo, por ejemplo, esta misma niña para convencernos de la necesidad del matrimonio y ante nuestra insistencia afirmaba:

*"¿Los viejitos pueden tener niños?. Mi abuela no se ha casado y no tiene hijos."*

La concepción del matrimonio, estará directamente influenciada por el ritual de cada cultura, aunque lo esencial sea la explicación de tipo causal que se establece.

*"¿Y si no se casan?. Pues que no lo tienen. ¿Por qué?. Porque no están casados. ¿Y qué es casarse?. Una fiesta. ¿Y qué hace falta?. El traje de novia y de novio. ¿Y qué más?. Y la iglesia. ¿Y allí qué hacen?. Ponerse los anillos. ¿Y qué hace falta después para tener niños?. Un par de días. ¿Por qué?. No sé." (Ana María, 7 años)*

Estas concepciones estarían, como sosteníamos, muy influenciadas por los ritos característicos de cada sociedad y no sería posible encontrar unas explicaciones generalizables, puesto que en definitiva nos encontramos ante una convención, característica que sólo comprenderán en el período de las operaciones concretas como veremos.

Así, sería de imaginar que para los niños y niñas de las montañas de Papua Nueva Guinea, en las cercanías de MONT HAGEN, el ceremonial implicaría el ofrecimiento de la dote por parte del novio al padre de la novia que consiste en el pago de dinero y el sacrificio de cerdos que serán entregados por mujeres cargándolos sobre sus espaldas.

O por ejemplo, en ciertas zonas de Marruecos la novia, junto con algunas amigas íntimas es paseada por la ciudad, visitando a los parientes y amigos, quienes le irán entregando los regalos.

Un problema que preocupa es la determinación del sexo genital del futuro bebé. Para los antiguos egipcios existía una prueba infalible: Según un papiro del Imperio Nuevo, XIX dinastía, se debía colocar cebada y trigo en dos sacos de tela, que serán regadas por la mujer con su orina todos los días, poniendo también dátiles y arena en los dos sacos. Si germinaban el trigo y la cebada daría a luz, pero dependiendo de que germinase primero el trigo o la cebada sería niña o niño respectivamente. Esta práctica como señalan CUELLO Y VIDAL (1986) ha pervivido en las tradiciones populares occidentales.

Algunos pueblos primitivos que desconocen la relación existente entre el acto sexual y la procreación, como por ejemplo los Trobriandeses, definen socialmente al padre, y para que exista paternidad debe hacer matrimonio. Algunos de los informadores de MALINOWSKI (1932, 123) ilustraban con su propia experiencia la demostración más palpable del hecho: "Después de una ausencia de un año, al regresar encontró en su casa un niño recién nacido. Narró el hecho plenamente convencido y como prueba decisiva de que el comercio sexual no guarda relación alguna con la concepción". Sostienen en consecuencia que la "cópula" por sí sola no puede producir un niño porque durante años las muchachas copulan y no tienen hijos".

Otros pueblos atestiguan este mismo fenómeno. Hay sociedades que distinguen entre el padre legal y el progenitor, permitiendo así celebrar el matrimonio con una persona difunta del mismo sexo o distinto (NAVARRO, 1984), de tal forma que el progenitor podría ser el espíritu de algún antepasado que trata de reencarnarse.

Entre los pueblos totemistas el progenitor sería el animal protector del clán (WELTER, 1975).

En suma, podemos afirmar que la institucionalización del matrimonio no guarda necesariamente una relación con el conocimiento de la fisiología de la reproducción, como lo atestiguan los diversos ejemplos que hemos descrito.

Entre los Nuer, en Sudán, la institución matrimonial existe entre mujeres, o como en los casos ya citados entre los Bobo, o entre los Lango, en el que puede ocurrir entre hombres.

Hacia el final del período preoperacional, aparecerá una incipiente diferenciación del matrimonio y la procreación, centrándose las explicaciones en la evidencia del crecimiento de la barriga, aunque recurriéndose como explicación causal a una nueva forma, más elaborada de falacia digestiva.

*¿Dónde está el niño antes de nacer?. En la barriga de la madre. ¿Cómo sale el niño de la barriga?. Sacándolo. ¿ Y cómo lo*

sacan?. Una cosa como si fuera... algo como si fuera... una tapa de patar y luego le abren la barriga y se lo sacan. ¿Y si una madre no tiene marido puede tener niños?. No. ¿Por qué?. Porque no está casada. ¿Y quién lo pone en la barriga?. Dios. ¿Entonces, una mujer si no tiene marido puede tener un niño?. No. ¿Por qué?. Porque no está casada, pero si está embarazada sí. Si está flaca y no está casada no lo puede tener. Si está gorda y no está casada si lo puede tener. ¿Entonces, una mujer puede tener un niño sin un hombre?. Si está embarazada sí. Puede tener un varón o una niña. ¿Y cómo se queda embarazada?. Por la comida. Si come mucho se queda embarazada." (Nayra, 6 años).

"Algunos padres pueden tener niños porque comen mucho y algunos no, pero mi padre no come mucho." (José Alberto, 5.7 años)

Una variante curiosa de la falacia digestiva, que hemos encontrado en su sólo sujeto explicaba el origen así:

"¿Cómo llegan los niños a la barriga?. Se los tragan, los niños son escachados y se lo comen pero no los mastica." (Nestor, 4 años).

La elaboración de una explicación coherente para la procreación entre los pueblos primitivos ha adoptado asimismo una gran diversidad de fórmulas. "Imaginan los trobriandeses que al igual que alrededor de Tuma, están allí los niños espíritus adheridos a maderos, espuma, hojas y ramas a la deriva... En las aldeas de la costa Norte

se acostumbra a echar agua de mar en un cubo, que luego se deja toda la noche en la choza de la mujer que desea concebir, Ello se hace con la esperanza de que algún niño espíritu haya quedado en el balde y se transfiera a la mujer durante la noche." (MALINOWSKI, 1932, 105).

Otras explicaciones sostendrán que pueden entrar vía vagina cuando la mujer se está bañando o que los espíritus traen los niños por la noche.

Algunas concepciones al uso sostienen que en algunos casos la mujer se podría quedar embarazada por bañarse en una piscina en la que hubiesen restos de la eyaculación masculina. Un loco espermatozoide suelto podría penetrar por la vagina y fecundar a la mujer, así como la posibilidad de gestación por la ingestión de semen en la práctica de la felación.

Los arunta de Australia (WELTER, 1977), están convencidos de que las mujeres que no quieran concebir deben evitar pasar por los lugares en los que los niños espíritus se encuentran depositados. En todos estos casos lo que facilita la concepción es la ausencia de himen en las mujeres, hecho insólito en nuestra cultura.

Otros pueblos han establecido también una relación sumamente original entre los alimentos y el nacimiento del bebé. Así, narra WELTER, que habiendo dado a luz una mujer australiana aborígen un niño de piel más clara que la suya, a consecuencia de sus relaciones con un inglés, y resultándole inexplicable que un espíritu de su tribu

hubiera utilizado un germen diferente al de los demás, atribuyó tal fenómeno al hecho de haber comido pan blanco con el extranjero.

El principio de causalidad mágica que supone la falacia digestiva entre los pueblos primitivos, aparece anclada entre los primitivos pobladores canarios prehispánicos. Así, ABREU GALINDO, como recoge PEREZ (1986, 35), "Entre la gente principal y noble se tenía la costumbre con las doncellas que cuando las querían casar las tenían echadas treinta días y les daban beberajes de leche y gofio y otras viandas que ellas solían comer, regalándolas para que engordasen. Y lo mismo era con las demás doncellas", explicando que "No casándolas flacas porque decían que tenían el vientre estrecho y pequeño para concebir". BATAGLIA, señalaba tres aspectos para explicar esta costumbre del engorde prematrimonial: un factor de gusto estético y fondo erótico, un aspecto social que indicaría un buen nacimiento pues no todas las clases sociales podían permitirse esta sobrealimentación y un aspecto mágico " que favorece la fecundidad por magia mimética y la fertilidad de la tierra por magia simpática".

Finalmente, numerosos mitos de la antigüedad atestiguan asimismo el desconocimiento de la fecundación. Entre estos mitos y aunque hay una intuición del poder germinativo asociado a los genitales del varón; los griegos relataban la leyenda de Cronos o Saturno al destronar a Urano a instancias de Gea porque devoraba a los hijos de ésta nada más nacer; al cortarles los genitales y arrojarlos al mar, de las gotas de sangre caídas en la tierra nacieron las

Eríneas, los Gigantes y las Meliades: del miembro caído al mar: Afrodita o Venus, la diosa del amor y la belleza.

Probablemente el mito de la virgen María que concibió sin contacto alguno con varón se fundamentaría en una de estas concepciones animistas de la antigüedad. Mito, que evidentemente la Iglesia manipuló posteriormente para sustentar el valor de la virginidad femenina como sistema de represión social y sexual, cuando evidentemente y siendo coherente con esta misma explicación, es de imaginar que María no debía tener himen, mientras que sin embargo se hace especial hincapie en el hecho de que estuviera casada.

Finalmente quisiéramos resaltar la función atribuida al padre social y la diferenciación entre la paternidad biológica y la social, porque es uno de los elementos claves, que junto con la adquisición de la identidad sexual que permitirá adjudicar unos papeles estables al varón y a la mujer, va a posibilitar la estructuración de nuevas teorías espontáneas que implicarían la relación heterosexual aunque no necesariamente con penetración.

Existen tribus entre las que la mujer ha podido mantener relaciones sexuales con varios hombres y por lo tanto no hay ningún problema en admitir que la paternidad sea compartida.

Igualmente, los niños y niñas cuando juegan espontáneamente a la familia entre los 3 y los 5 años no tienen ningún reparo en admitir la existencia de más de una madre o de un padre, que pueden

desempeñar las mismas funciones (BARRAGAN; BREDY, MARTELL, QUEVEDO, 1986).

Entre los Nayar (GOUGH, 1974) en la costa de Malabar, en la India, se diferencia entre el padre biológico y el padre social que no tiene por qué ser el mismo hombre, por lo tanto cuando una mujer, en el contexto de esta organización social y sexual en la que se da la poliandria, estaba embarazada tenía derecho a que uno o varios de sus maridos de la casta adecuada le pagara los gastos del parto, lo cual implicaba un reconocimiento público de paternidad biológica.

Un fenómeno similar sucedió en Canarias, en la zona de la Vega en Icod de los Vinos, como consecuencia de la emigración de los hombres a Venezuela. La figura del padre legal la ostentaba el hombre unido en matrimonio a la mujer, pero aquel hombre al que se atribuyera la paternidad biológica asumía exclusivamente la obligación de llevar al niño al médico y costear los gastos de enfermedad. Cada hermano diferenciaba perfectamente un padre social, no común, sin que conllevara ningún conflicto especial.

Absurdamente la cultura occidental refleja continuamente el malestar por el desconocimiento de la paternidad biológica, los casos más denigrantes lo constituyen los seriales americanos como Falcon Crest o Los Colby, aunque la idea implícita que se transmite no es en definitiva la paternidad propiamente sino la condena de infidelidad por parte de la mujer, ya que estos acontecimientos escapan al control de la sexualidad de la mujer.

Las nuevas alternativas artificiales a la reproducción plantean básicamente estos problemas y están generando la necesidad de reestructurar la leyes que regulen estos fenómenos que no están recogidos en la "normativa legal vigente"

Antes de continuar explicitando el tercer nivel de formulación de las teorías espontáneas en los niños y niñas, señalaríamos que algunas niñas sostienen que el bebé se genera a partir del beso intercambiado entre la madre y el padre.

*"¿Y cómo hacen tu padre y tu madre para tener un niño?  
Darse besitos." (Vanessa, 5 años).*

### 3.2.3. DE LAS FUNCIONES DE LA MENSTRUACION FEMENINA

La transición hacia el tercer grupo de teorías sexuales infantiles sobre la reproducción viene marcada en niños y niñas por la intuición de la necesidad de la relación heterosexual a través de los genitales, fundamentalmente a partir del establecimiento de la constancia de las diferencias anatómico-genitales, su generalización a todas las personas clasificables como hombre y mujer y la constatación de que estas diferencias, en las que se van a fundamentar los distintos papeles adjudicados en la reproducción, son, al menos de momento, inalterables en el ser humano.

Esta construcción requiere información del medio, sin la cual las hipótesis explicativas de los estadios anteriores no evolucionarían.

Con frecuencia, se ha sostenido, que la institucionalización de la familia monogámica heterosexual habría supuesto un importante avance para la civilización humana, y que este proceso se basó especialmente en la necesidad de transmisión de la propiedad privada para lo que era necesario el reconocimiento del padre legal, por lo tanto el padre biológico. Este magno acontecimiento permitiría la aparición de una organización social más evolucionada, que sustituiría la promiscuidad sexual, la ambisexualidad de las relaciones sexuales, por la familia occidental.

Estos extremos están lejos de ser demostrados, y por otra parte el concepto de familia no se circunscribe a la familia monogámica y menos aún a la heterosexual.

Las estructuras familiares que existen actualmente entre algunos pueblos, los Nuer, entre mujeres, o la poliginia entre los baulés, permite asegurar la transmisión de la propiedad privada, y por tanto contradice la universalidad de la familia monogámica.

Lo que sin embargo, parece más probable, es que la familia lo que institucionaliza es la división sexual del trabajo, en función de la capacidad de gestación de la mujer que la obligaría a cuidar al bebé... y la relegaría a funciones más sedentarias, y que junto con

los mitos sobre la menstruación la alejarían definitivamente de las funciones sociales, políticas, religiosas, etc importantes para el control de la organización social patriarcal, lo cuál permite en suma, el mantenimiento de formas de organización económicas concretas.

Es evidente, como por ejemplo, entre las funciones de la mujer en la estructura social que implica la poliginia entre los baulés y las de una mujer de nuestra cultura no existen practicamente diferencia ninguna. El mito de que durante la regla no puede cocinar, aquí se puede sustituir perfectamente por el de que se te corta la mayonesa.

Este discurso ideológico, requiere una justificación. Las teorías explicativas infantiles a partir aproximadamente de los siete u ocho años están muy influenciadas, como fruto del sociocentrismo, por las instituciones sociales, sexuales y culturales del grupo humano en el que el niño estará inserto.

Así, por ejemplo, se podría justificar como lo natural el matrimonio heterosexual entre adultos, o las variables afectivas implicarán que cuando se expliquen conceptos como el de amor no pueda entenderse éste, en muchos casos, más que en el marco de la exclusividad de la pareja, aspecto que de la misma manera resultaría, inconcebible para un niño o una niña en las Islas Trobiand.

*¿Cómo se hace un niño?. Una mujer y un hombre se encuentran y a lo mejor se gustan y se hacen novios y después cuando creen que*

pueden casarse, pues primero hablan y después se acuestan en una cama el hombre y la mujer (rubor) (mi madre no me hablade eso) se dicen cosas bonitas y se besan. ¿Y qué tiene que pasar para que se empiece a hacer un niño?. No sé como se llama. Lo leí en un libro. Una cosa que tiene el hombre tiene que entrar a la mujer y entonces empieza a crecer la barriga. ¿Cómo?. Primero se van haciendo unas partes y luego va creciendo y se van haciendo más grandes. ¿Cómo sabe la madre que va a tener un niño?. Cuando ve que siente algún dolor y más cosas pero no me acuerdo muy bien de ellas. ¿Cómo nacen los niños?. Pues le van dando dolores y cuando le dan de menos en menos tiempo pues va al médico y a lo mejor suelta un líquido y ya sabe que va a tener un niño y va al hospital, los médicos la anestesian y la operan y le sacan el niño. ¿Por dónde?. Por aquí. por un lado de la vejiga de la orina. No estoy muy segura por donde nace. Primero le abren la barriga y el doctor mete las manos y le sacan al niño, y lo sacan por la cabeza y cuando lo tienen sacado lo ponen boca abajo y lo miran y si llora está vivo y si no llora es que está muerto." (Elvira Cecilia, 9 años).

Aunque se han integrado muchas más variables que en los estadios anteriores, se desconoce el proceso biofisiológico de la fecundación, la relación entre la menstruación y el embarazo, pero se incorporan las ideas de sufrimiento y dolor asociadas al papel reproductor de la madre.

Encontramos sin embargo, al igual que en otras edades una yuxtaposición entre la información que reciben, en este caso de libros y amigos, y sus propias creencias, que no se han modificado.

Ya no se considerará imprescindible el matrimonio, y aparece un elemento importante en la relación sexual: la comunicación y la afectividad en la pareja.

El desconocimiento de la anatomía y la fisiología interna y externa, llevará a la construcción de explicaciones como la siguiente:

*¿Cómo se empieza a hacer un niño?. Se acuestan una mujer y un hombre juntos y hacen el amor. ¿Y qué hacen?. La cuca se mete por dentro del chocho y entonces así se la... ¿Y cómo se forma el niño?. Pues al meterse aquí el hombre. Tenemos aquí un agujero, por ahí se mete la cuca. Entonces, por aquí tenemos el estómago y la cuca va a parar al estómago." (Candelaria, 10,2 años).*

Evidentemente, estas son soluciones teóricamente posibles, pero exentas de fundamento científico.

No se acierta a explicar el fenómeno de la fecundación, a no ser de manera aproximada; la transmisión genética puede llegar a ser aditiva pero no interactiva.

A través de la Historia de las Ciencias, los sucesivos descubrimientos de anatomía interna, tardíos, habían dado origen a toda clase de suposiciones.

Platón, al igual que Hipócrates, sostenía que la matriz era un órgano móvil que se desplazaba por el cuerpo, y junto con Aristóteles sostendrían que el útero es un órgano doble separado por un tabique: en el lado derecho se desarrollaban los varones y en el izquierdo los embriones femeninos. Según este último autor, la naturaleza siempre pretenderá hacer un varón, pero cuando hay un error, o el embrión es mal alimentado, nace una niña. Como señala SAU (1985) una anticipación, sin duda, clara de la concepción freudiana de que la mujer es un hombre fallido.

Las especulaciones dieron, sin embargo origen, a encarnizados enfrentamientos. En un texto de Censorio (238 d.c), recogido por CUELLO Y VIDAL (1986), se recogían diversos argumentos para explicar la diferenciación sexual.

Alcmeón sostenía que el recién nacido tiene el sexo del progenitor que ha aportado más simiente, mientras Hipón afirma que de la simiente más diluida nacen las niñas y de la más espesa los niños. Según Demócrito el niño hereda el sexo del progenitor cuya simiente ha llegado antes al lugar de la generación.

Por último, Anaxágoras y Empédocles piensan que la simiente salida del testículo derecho engendra muchachos y la del izquierdo niñas.

Una concepción relativamente frecuente entre los niños y niñas de este período es la confusión entre las relaciones existentes entre la menstruación y el embarazo, presente incluso después de recibir información sexual correcta por parte de un adulto.

*"Yo creo que la sexualidad es que primero se conocen; el chico la invita a ir al cine, le coge la mano; se van a la cama, y cuando el pene está introducido en la vagina hay un líquido blanco que se llaman los espermatozoides. Los espermatozoides son como una cabeza y después como una cola que va. Hay dos trompas, en una hay un óvulo que es una cosa redonda con un agujero y si va un espermatozoide solo a una trompa y los otros a otra; los que van a donde no está el óvulo se mueren porque no tienen oxígeno y los que tienen oxígeno luchan por entrar, y entra uno, y entonces el óvulo se refuerza y los demás no pueden entrar, se asfixian.*

*Cuando lleva un mes, se forma el niño. Mide menos que un grano de arroz, y a los dos meses cada vez se hace más grande. Pero el embarazo se puede hacer si la mujer tiene la regla, ¿no?. La regla es un líquido, la sangre que sueltan por la vagina los días 29, 30, 31. por ahí; a finales de mes" (Alumno de 5 EGB).*

Este error ha sido frecuente a través de la historia de la ciencia; Aristóteles sostenía que la fecundación ocurría al unirse la sangre menstrual y el semen del hombre.

Entre los fang del Gabón el marido joven debe unirse a su mujer el día siguiente del cese de sus reglas, a fin de que el líquido masculino unido a un resto de sangre seca de la mujer forme un "niño lagarto", que se desarrollará y subirá hacia el vientre" (WELTER, 1977)

Como ya hemos indicado, las concepciones sobre el amor estarán muy mediatizadas por el modelo cultural:

*"Dime todo lo que sepas del amor. Una cosa que da mucha alegría, que se pueden hacer hijos y una familia completa. ¿Y qué más?. Pues un hombre y una mujer se casarían, y después hicieron el amor y después la mujer iba a la residencia y al hospital y tendría un niño. ¿Qué es casarse?. Jurar que no se separará el hombre de la mujer. ¿Y jurarlo donde?. En la iglesia. ¿Y cómo es eso de casarse?. El cura les va diciendo cosas, y les pregunta diciendo si o no. ¿Y una vez casados qué hacen?. Montarse encima del otro. ¿Cómo?. La mujer se pone debajo y el hombre encima. ¿Y qué hacen?. Se desnudan y empiezan a hacer el amor, a besarse y todo eso. ¿Qué es todo eso?. Como si fuera metérsela, meterse el pene en la vagina... ¿Y antes de casarse se pueden amar?. También. ¿Y qué hacen antes de casarse?. hablar si son ricos, pobres, si van a tener niños o qué..." (Rosi, 9 años)*

En este período encontramos aproximaciones sucesivas al hecho de la fecundación pero nunca llega a explicarse coherentemente el fenómeno. La adquisición por la humanidad de una explicación científica de este fenómeno ha sido una consquista de nuestro siglo.

Así, hasta el siglo XVII, época en la que comienza con Harvey la embriología moderna no se encontrarán, gracias entre otras cosas a la invención del microscopio, nuevas fuentes de información.

Adoptando la teoría aristotélica de la epigénesis embriológica, HARVEY (1651) sostendría que en general el feto animal se desarrolla gradualmente a partir de la materia homogénea y amorfa hasta formar un organismo integrado compuesto de partes heterogéneas y diferenciadas, lo cuál suponía una construcción gradual del embrión.

En 1672, la opinión de Harvey según la cual todos los animales provenían de huevos, recibió un apoyo adicional cuando Reiner de Graaf, observó la estrecha relación entre los ovarios de un ave y el fonículo del conejo. Concluyó que el fonículo era el verdadero huevo de los animales mamíferos. Harvey, iniciador de la teoría "ovista" rechazaría las explicaciones de Aristóteles y Galeno.

SWAMMERDAM, desarrolló la forma extrema de la teoría preformacionista, "suponiendo que el huevo contenía todas las generaciones futuras de su linaje como miniaturas preformadas, a la manera de una serie de cajas, la una dentro de la otra". (MASON, 1985, 133).

En 1667, ANTONI VAN LEEUWENHOEK descubrió con el microscopio la existencia de los espermatozoides de los machos, sosteniendo:

"Puedo asumir con considerable certeza que la criatura humana no se origina a partir de un huevo, sino del animáculo contenido en el esperma masculino y es que, además, recuerdo haber visto en el esperma humano dos clases de animáculos, de los cuales yo había considerado como masculinos los de un tipo y femeninos los demás". (CUELLO Y VIDAL, 1986, 248).

HARTSOEKER, siguió con este descubrimiento y publicó dibujos de los hombres preformados u homúnculos que pretendía ver en los espermatozoides con el microscopio. De acuerdo con esta teoría, asociada a la escuela mecanicista, los organismos se hallaban plenamente formados en sus semillas, desarrollándose al aumentar mecánicamente de tamaño.

WOLFF, partidario de la epigénesis, criticaba a los preformacionistas, porque según él " No explican el desarrollo de los cuerpos orgánicos, sino que niega que se produzca". Atribuía el desarrollo embriológico a la operación de una fuerza vital sobre la materia orgánica homogénea. (MASON, 1985, 137).

HALLER, contrario a esta teoría sostenía que "el acto de la fertilización desencadenaba el proceso de desarrollo que se limitaba a explicitar la estructura invisible preformada", abrazando la teoría extrema del emboitement de la teoría de la preformación. "El ovario de una antecesora contendría no sólo a su hija, sino también a su nieta,

a su biznieta, y a su tataranieta, y si se llega a probar una vez que un ovario puede contener muchas generaciones, no hay absurdo en decir que las contiene todas". (MASON, 1985, 139).

ANATONI VON LEEUVENHOEK, negaba al referirse a los que decían haber descubierto los huevos en las trompas de falopio, "Yo no necesito creer que las partes redondas que en ellas se encuentran provengan de los denominados ovarios y pasen con facilidad a través de los largos y estrechos canales que constituyen los tubos de Falopio. Más bien creo que lo que queda del esperma ( ya que sólo se requiere una animáculo, no muchos) puede coagularse en una pelota esférica o glóbulo. Tengo por cierto que aquellos huevos imaginarios podrían encontrarse no sólo ocasionalmente, sino incluso en todos los casos una vez el macho haya servido a la hembra". (CUELLO Y VIDAL, 1986, 248).

Algunos autores han sostenido que los niños deducen a partir de la realización de observaciones de la vida sexual de los animales el sentido del acto sexual. La observación no asegura una correcta interpretación de la realidad, aunque se trate de una realidad física, como es la fecundación. La observación requiere reflexión y contrastación, de lo contrario conduce a la interpretación subjetiva y sobre todo ideológica. El ejemplo más evidente lo tenemos en la polémica en la que están enzarzados los autores mencionados, y como en definitiva ninguno explicaba correctamente la realidad.

El descubrimiento del óvulo ocurriría en 1827. ERNS VON BÄER, zoólogo, lo hará al abrir en el laboratorio el foliculo de Graaf.

HARVEY, no encontró prueba visible de la concepción en la ciervas del rey después de algunos meses de apareamiento al diseccionarlas, y como tampoco pudo ver nada en otros animales como los perros y conejos, concluyó que el macho contribuía con un influjo inmaterial, por lo tanto la hembra aportaba todo el embrión y negaría que como sostenía Aristóteles una hembra fecundada debía contener sangre y semen o la afirmación de Galeno que explicaba que una mezcla de semen masculino y femenino.

HALLER, argumentaba que "la única razón para que las partes del adulto no puedan ser observadas en el embrión es que son demasiado fluidas y transparentes. Pero ciertamente están allí. "No se ve aire" (C.U.M. SMITH, 1977, 361).

De otra parte, los defensores de la teoria preformacionista a partir del espermatozoide, explicaban que si no podían verse en miniatura las partes del adulto era porque el campo de visión del microscopio era limitado.

Curiosamente, y ante los problemas que planteaban fenómenos como la regeneración, es decir la reproducción asexual, o ante el nacimiento de monstruos, REAMUR (1741), como señala C.U.M. SMITH (1977, 359), concluyó que el problema era insoluble.

Algunos pueblos primitivos, como los indios pilagá, en el Gran Chaco Argentino, mantienen que las mujeres están desprovistas de la parte que les corresponde en la concepción, ya que el hombre proyectaría con la eyaculación un homúnculo completo hacia el interior de la mujer, donde se desarrolla hasta que ha crecido lo suficiente como para salir al exterior.

Otros pueblos, creen sin embargo, que es necesario que dos o más hombres intervengan en la formación del embrión como proponen los habitantes de las aldeas del país de Tamil, en la India.

La idea de que en cada acto se procrea ha estado presente en algunos mitos griegos: "Las nueve musas nacieron de la titánida Mnemósine, con la que Zeus se unió en Pieria durante nueve noches seguidas.

Finalmente, algunas concepciones populares atribuyen al semen un poder germinativo especial; en la isla de la Palma algunas mujeres adultas creen que cuando se quedan embarazadas deben continuar haciendo el amor para que el feto se desarrolle por lo que si el marido ocasionalmente se encuentra fuera debe ser llamado inmediatamente.

Si disciplinas como la Biología o la Embriología no resolvían el problema de la fecundación, es evidente que en una cultura como la nuestra en la que la información sexual sigue siendo un tabú en sectores muy amplios, y en la que se impide cualquier tipo

de observación; la experimentación podría resultar impensable, el bloqueo de las fuentes de información impedirán una construcción correcta del concepto. La observación de células no plantea ningún problema, pero la observación del semen, por ejemplo, origina condenas moralistas incomprensibles para nosotros.

#### 3.2.4. LA FUNCION PASIVA DE LA MUJER EN LA PROCREACION

Por todo ello, no es nada extraño que a partir del cuarto nivel que describiremos a continuación, si bien los niños y niñas, verbalmente podrían explicar de manera realista la unión del óvulo con el espermatozoide, en las trompas de Falopio, no existe una comprensión completa de la fusión y de los procesos que se desencadenan, como pondrán de manifiesto algunas de las explicaciones.

*¿Cómo se empieza a hacer un niño?. Dos, un hombre y una mujer se acuestan y yo que sé... Hacen el amor. ¿Y qué es hacer el amor?. Pues... el hombre le mete el pene a la mujer. ¿Dónde?. En sus partes. ¿ Un hombre se la mete a una mujer por sus partes y se queda embarazada?. En muchos casos no. Los dos "esos" que tienen las personas, el óvulo y el espermatozoide, que se fecundan y entonces... ¿Y dónde crees tú que se fecundan?. En el ovario de la mujer, me parece, no sé. O en otro sitio. ¿ Y cómo se forma el niño?. Se va reproduciendo y se va formando. ¿Cómo sabe la madre que va a tener un niño?. Cuando le falta la regla. Bueno, a veces le falta por otro*

motivo, pero cuando va al médico es cuando sabe." (María Isabel, 13 años).

¿Cómo se empieza a hacer un niño?. Se empieza a hacer un niño desde que dos personas se están uniendo para unir sus vidas y sus mentes, porque tener un niño significa tener responsabilidades sobre la madre y sobre el padre, y físicamente la unión sexual del padre y la madre. ¿Qué es la unión sexual?. Acostarse y tener el niño. ¿Hacen algo?. Sí, claro, se unen, ¿no?. No sé como se dirá eso. Yo creo que será, la mujer dejándose dominar por el hombre, ¿no?. Uniéndose. ¿Cómo se unen?. Introduciendo, metiendo, el órgano del hombre en el órgano de la mujer. El hombre introduce una especie de semen en el órgano de la mujer y poco a poco por medio de células se va formando, hasta formar completamente un niño. ¿La mujer aporta algo?. El óvulo. ¿Dónde se unen?. En una parte especial... ¿Cómo se llama?. Sí... el feto es el niño, pero el sitio... ¡En las trompas de Falopio!. ¿Y en qué consiste la unión de ese óvulo con el semen?. En la fecundación del espermatozoide del hombre al óvulo de la mujer. Y decias tú que la mujer se tenía que dejar dominar, ¿No?. Hombre, los dos tienen que aportar algo. No tienen que reaccionar bruscamente ninguno de los dos, tienen que dejarse dominar. ¿Y, al revés?, ¿Tú crees que puede ser el hombre el que se deje dominar?. Yo creo que no hace falta, porque la mujer no realiza función alguna, Tán sólo tiene que dejar que el hombre reaccione." (Sergio, 14 años)

Sin embargo, a pesar de que aparentemente se conoce el proceso de la fecundación, este mismo niño nos diría en el transcurso de la entrevista:

*"¿Durante el embarazo puede tener una mujer relación sexual?. Con la misma persona, la podría tener pero tendría más complicado el embarazo. Ya sería darle más, más... Más bien sería hacer otro niño. Sería poner el hombre más espermatozoides y la mujer poner más óvulos, ¿no?. ¿Se podría?. Me parece que sí. No estoy muy seguro. ¿Nacería uno y al cabo del tiempo el otro?. Sería más bien al mismo tiempo. Uno sería normal y el otro defectuoso, ¿no?; porque todavía no estaría bien formado, totalmente." (Sergio, 14 años).*

El pensamiento operatorio formal es el que caracteriza el razonamiento científico, teóricamente el pensamiento de los adultos. Sin embargo como señala DELVAL (1985) al referirse al pensamiento científico y social en la adolescencia se puede empezar a entender la ciencia de un modo completo, pero para ello resulta imprescindible el ejercicio intelectual anterior sin cuya actividad, como ocurrirá con el concepto de reproducción la construcción del conocimiento sufre un estancamiento.

*"Para mí la fecundación es un acto maravilloso y mutuo entre un hombre u una mujer y fruto de ello nace un nuevo ser humano. ¿Cómo se hace ese niño?. Como fruto de la unión de ese hombre y esa mujer y después la naturaleza se encarga de hacerlo. Bueno la penetración del espermatozoide dentro de la vagina de la mujer hasta que el*

espermatozoide llega al óvulo o lo fecunda y allí se va desarrollando el nuevo ser humano" (Blanca Margarita, 5 F.P)

"¿Qué es la fecundación?. Tengo que decirlo así rápido o puedo pensar?. Así en palabras técnicas y todo eso, ¿no?. La fecundación yo lo ligo a la reproducción, osea después de surgir la... ¿Cómo se dice?., la relación sexual, ¿no?., y no sé, el fruto sería la concepción de un hijo o algo de esto. ¿Y qué hace falta para concebir un hijo?. Pues realizar la relación sexual, que sería...; ya vendría derivado del amor." (Carlos Javier, 5 F.P).

### 3.2.5. EL PENSAMIENTO INFANTIL SOBRE LA REPRODUCCION SEXUAL: ¿CONOCIMIENTO BIOLÓGICO O SOCIAL ?

Una primera conclusión es indudablemente la existencia de una génesis en la construcción de las nociones infantiles sobre la reproducción sexual y los roles asignados al padre y la madre en la misma como ponen claramente de manifiesto los cuatro niveles expuestos a lo largo de este capítulo.

El primer nivel se caracteriza fundamentalmente porque el conjunto de las explicaciones infantiles son precausales, en el sentido de no establecerse una explicación que relacione el origen, la causa, con el efecto que sería el embarazo. Las teorías explicitadas: la preexistencia física de los bebés, explicada sin que medie la actividad sexual de la madre o el padre; las teorías animistas y artificialistas por las que en un caso los bebés tienen una existencia autónoma, y en otro son fabricados por un agente externo activo, para finalmente explicar el origen por medio de la falacia digestiva en una formulación claramente artificialista sin causalidad.

El bebé se concibe, medie o no la fabricación, como preexistente a la existencia física en el interior de la madre o del padre indistintamente, no pudiéndose hablar de maternidad y paternidad biológica, como consecuencia del desconocimiento de las diferencias genitales y reproductivas entre el hombre y la mujer y la no conservación o constancia sexual. La sexualidad y la procreación serían por lo tanto, funciones diferentes.

La similitud encontrada entre las teorías sexuales infantiles y las mantenidas por los filósofos griegos, especialmente en lo referente al artificialismo son sumamente sugerentes; así como el hecho de que diferentes pueblos primitivos y algunos de los mitos sobre el origen reflejen el mismo tipo de explicación: así es el caso de la preexistencia de los bebés externa al útero materno entre los trobianeses y la penetración, al igual que explican los niños, por la vagina; aunque éstos últimos señalen también la penetración a través del ano o del ombligo.

Quisiéramos finalmente señalar, como el mismo principio, aunque evidentemente con variación en cuanto a la forma, se encuentra entre algunas concepciones populares o al uso por las que la introducción del semen es posible en la mujer a través de un líquido.

En el segundo nivel, de teorías causales, se establecen explicaciones centradas en la percepción de las variables físicas, sociales y culturales que envuelven en nuestro contexto la procreación, apareciendo una incipiente diferenciación entre la maternidad y la paternidad física y la paternidad social, manteniéndose sin embargo una notable característica: la no asociación, relación entre la relación sexual y el embarazo.

La esencia de las explicaciones causales que se utilizan para explicar el embarazo como consecuencia de casarse es la misma que encontramos entre los trobianeses, así como la determinación de la paternidad biológica, la social y la legal en algunos de los pueblos

que hemos mencionado sin que necesariamente coincidan las tres funciones, establecidas por tanto como resultado de una convención social y no del hecho de haber mantenido relaciones sexuales como único y exclusivo criterio.

Así mismo, es interesante resaltar las explicaciones referentes a la determinación del sexo del bebé, básicamente por la intervención de uno de los dos progenitores en el caso de los niños y niñas; y por la intervención de aspectos anatómicos o cantidad de semen o tipo, aportado por el varón.

Las explicaciones infantiles aparecen centradas, moduladas, por el modelo cultural que observan en general, no siendo capaces de explicar las interrelaciones existentes entre las variables que incorporan, aunque progresivamente aparezca un descentración. No poseen la capacidad de abstraer de la realidad las dimensiones que comporta la reproducción y sólo se centra en algunos aspectos. Los aspectos accesorios más directamente relacionados con el ritual del matrimonio, el casamiento, la importancia concedida a los médicos y los hospitales, fruto del sociocentrismo del mismo, son algunos de los factores que impiden esta abstracción y que serían diferentes dependiendo de la cultura en la que se desenvuelva el individuo.

Con el tercer nivel expuesto aparecen las teorías que podríamos denominar precientíficas, en el sentido de que presuponen una aproximación, una intuición de la necesidad de la relación sexual, o una explicación de la misma más o menos realista, aunque no se

integran correctamente las variables fisiológicas que comporta la fecundación, como efectivamente ponen de manifiesto los errores más comunes referentes a la necesidad de unión del semen con la sangre menstrual. No obstante, los individuos son más capaces ahora de explicar y diferenciar el matrimonio de la procreación, no estableciéndose ya relaciones causales, aunque puedan recurrir a la explicación de la "convención social" que representa, siendo difícil una descentración total del modelo social, incorporando variables tan importantes como son el amor, la comunicación y la afectividad en la relación sexual, aspectos que no son tan fácilmente perceptibles de la realidad inmediata, puesto que no son exclusivamente físicos.

Desde nuestro punto de vista, la construcción de la identidad sexual que ha tenido lugar en los dos niveles anteriores, permitiría ahora este tipo de explicaciones gracias a la estabilización de los caracteres sexuales genitales y reproductivos, lo cual permite hablar ya de paternidad y maternidad biológica y social como entidades diferentes que generalmente coinciden.

De nuevo son importantes las similitudes ya señaladas entre algunos errores habituales entre los niños y los pueblos primitivos, y algunos mitos griegos que intuían el poder germinativo de los genitales masculinos; al igual que la asociación entre semen y sangre menstrual es común a la filosofía griega, los fang de Gabón y los niños y niñas.

Finalmente, en el cuarto nivel encontramos explicaciones que progresivamente van incorporando de forma más coherente todas las variables, físicas, sociales, culturales y biológicas que intervienen en la procreación, siendo capaces de diferenciar el papel que puede jugar cada una de estas variables, a pesar de que se sigan repitiendo algunos de los errores frecuentes en el estadio anterior. Se puede explicar ahora la fusión del espermatozoide y el óvulo pero sigue siendo difícil anticipar las consecuencias que la fecundación conlleva en cuanto a la paralización del proceso por el que maduran los óvulos, la función de las hormonas y por tanto la imposibilidad, al menos teórica, de un nuevo embarazo.

Curiosamente, a partir de este momento las concepciones no evolucionan cualitativamente hablando de una manera importante, produciéndose un estancamiento, similar al que ocurre con determinados aspectos entre los pueblos primitivos, debido a la falta de estimulación por parte del medio. Sin la ciencia, ni los niños ni los pueblos primitivos son capaces de llegar a explicarse de forma completa el complejo problema del origen de la vida.

Desde nuestro punto de vista, la similitud permanente entre las concepciones de los niños, los pueblos primitivos y las históricas mantenidas por la ciencia en su evolución, reflejarían unas estrategias de conocimiento comunes, que evidentemente requeriría la realización de estudios transculturales que explicaran el proceso por el que estas concepciones se construyen, pero que en todos los casos reflejan el desarrollo de la inteligencia, sin que ello nos lleve

necesariamente a concluir que las explicaciones de los pueblos primitivos sean menos inteligentes que las de los individuos de nuestra cultura, sencillamente porque la inteligencia la concebimos, en un sentido general, como la capacidad para explicarse determinados fenomenos del entorno natural, social y cultural en el que los individuos están insertos; y en este sentido las explicaciones de los trobriandeses o de los arunta son tan inteligentes como las de nuestros niños con una diferencia, en todo caso negativa para nuestra cultura: En el caso de los pueblos primitivos existe una coordinación importante entre lo que podríamos considerar el saber científico y el popular, mientras en nuestra sociedad existe un fuerte desequilibrio entre el saber que presenta la escuela y el que esta misma institución permite construir a los alumnos y alumnas.

Como señala DE VEGA (1984, 485), si contrastamos los sistemas de creencias culturales, no cabe duda de que "las teorías científicas sobre las causas de los rayos son más objetivas que las explicaciones animistas de los primitivos. Sin embargo, el mérito de un individuo occidental, cuando atribuye correctamente el rayo a un fenómeno eléctrico, es relativo; no está haciendo alarde de una mayor eficacia personal en los mecanismos de inducción causales que el primitivo, sino únicamente se beneficia de un "paquete de atribuciones" que la ciencia le ha proporcionado, y que son más adecuadas que la herencia cultural animista del primitivo".

El cuadro que presentamos a continuación, recoge de una manera abreviada la génesis del concepto de reproducción entre los

niños y niñas, los pueblos primitivos y la mitología, y la historia de la ciencia.

(VER FIG. 4. LAS CONCEPCIONES SOBRE SEXUALIDAD EN LOS NIÑOS, LA HISTORIA Y LOS PUEBLOS PRIMITIVOS)

No quisiéramos concluir este capítulo sin señalar algunas observaciones finales.

Como apuntábamos al comienzo de este apartado, ¿Podemos afirmar que el conocimiento de la reproducción es biológico o forma parte del pensamiento social ?.

Desde nuestra perspectiva, la respuesta es clara: el pensamiento social envuelve al biológico, y lo disfraza permanentemente de la misma manera que entre los primitivos.

Los componentes social, afectivo o moral son evidentemente más importantes que los biológicos, precediendo en su construcción a este último aspecto.

En este sentido, señalan BERGER Y LUCKMANN (1984, 225) que "La sexualidad y la nutrición se canalizan en direcciones específicas, socialmente más que biológicamente, y esta canalización no sólo impone límites a esas actividades, sino que afecta directamente las funciones del organismo.", considerando que de esta manera algunas funciones biológicas como el orgasmo y la digestión se estructuran socialmente,

Figura 4. Las concepciones sobre sexualidad en los niños, la historia y los pueblos primitivos.

NIVEL I : PRECAUSALIDAD	TEORIAS SEXUALES INFANTILES	TEORIAS PUEBLOS PRIMITIVOS	HISTORIA DE LAS CIENCIAS
<p><u>PREEXISTENCIA FISICA DE LOS BEBES EXTERIOR A LA MATRIZ. PENETRACION VIA VAGINAL, ANML U OTRA.</u></p>	<p>"¿Por dónde entraste en la barriga?"                      - "Seguramente por el culo." (Isabel, 4 años)                      - "Por la leche que se tomó mi madre" (Marco, 4 años)</p>	<p>Entre los Trobriandeses (Malinowski, 1932) "La copula por sí sola no puede producir un niño. Noche tras noche durante años copulan las muchachas. Ningun hijo viene."                      "... después de una ausencia de un año, al regresar encontré en su casa un recién nacido. Narró el hecho plenamente convencido y como prueba decisiva de que el comercio sexual no guarda relación alguna con la concepción."</p>	<p>No se conservan datos de los pueblos mesopotámico y egipcio de los conocimientos que poseían sobre anatomía y fisiología.                      Sostenía Platón que "...el que no hizo preparó una mezcla armónicamente proporcionada de agua, fuego y tierra, le añadió luego una levadura hecha de sal u. de ácido y compuso así la carne. (El Timeo)</p>
<p><u>TEORIAS ANIMISTAS</u></p>	<p>"¿Cómo se hace un niño? Sin verlo no lo se. Me parece que se le pone una cabeza redonda, unas cejas y unos ojos." (Isabel, 4 años)</p>	<p>"El mito Pelasgo de la creación (Graves, 1985) admite la ingestión de habichuelas, insectos, o el poder de fecundación del viento."</p>	<p>Entre los atomistas, Empédocles, concebía la Naturaleza formada a base unidades, explicando la evolución orgánica aleatoria de diversas partes unidad de animales y hombres... (Masón, 1986)</p>
<p><u>TEORIA DE LA FALACIA DIGESTIVA</u></p>	<p>"¿Cómo llegaron los niños a la barriga? Se los tragan, los niños son escachados y se lo comen pero no los mastica." (Nestor, 4 años)</p>	<p>"La mitología griega explica el nacimiento de Afrodita a partir de los genitales masculinos o asociaban cada acto sexual con la procreación." (Graves, 1985)</p>	<p>Para la determinación del sexo genita del futuro bebé, los egipcios empleaban cebada y trigo que debía ser regado con orina de la mujer.</p>
<p><u>RELACION CAUSAL ENTRE EL ACTO SEXUAL Y EL EMBARAZO</u></p>	<p>"Algunos padres pueden tener niños porque comen mucho y algunos no, pero mi padre no come mucho." (José Alberto, 5'7 años)</p>	<p>"Mi padre no puede tener niños porque no tiene zarcillos, ni zapatos de tacones, ni traje, ni collares, ni cadenas. ¿Pero si se pusiera todo eso, podría tener niños? Si, a lo mejor."</p>	<p>Platón e Hipócrates, sostenían que la matriz era un órgano móvil que se desplazaba por el cuerpo. Junto con Ais tóteles explicaban que el útero era un órgano doble separado por un tabique: en el lado derecho se desarrollaban los varones y en el izquierdo los embriones femeninos.</p>
<p><u>MATERINIDAD Y PATERINIDAD FISICA Y/O SOCIAL.</u></p>	<p>"¿Y cómo se meten en la barriga? Mami se casa y ya están en la barriga. ¿Y si quieren tener otro niño? Hacen lo mismo. ¿Qué es lo mismo? Casarse después." (Vanessa, 5 años)</p>	<p>"El padre es difinido socialmente, y para que exista paternidad debe existir matrimonio" (Malinowski, 1932)</p>	<p>Hay sociedades que distinguen entre padre legal y progentitor, permitiendo así celebrar el matrimonio con una persona diferente del mismo o de distinto sexo, viva o difunta, un antepasado totémico, ... (Navarro, 1984; Welter, 1975; Gough, 1974 y otros).</p>
<p><u>FALACIA DIGESTIVA Y TEORIA DEL BESO</u></p>	<p>"¿Los viejitos pueden tener niños? Mi abuela no se ha casado y no tiene hijos."</p>	<p>"En La Vega, Icod de los Vinos, se diferencia la entre padre legal, paternidad biológica y paternidad social (Barragán y Blanco, 1986) al igual que entre los Nayar (Gough, 1974).</p>	<p>"Existen tribus entre los que la mujer ha podido mantener relaciones sexuales con varios hombres y por lo tanto no hay ningún problema en admitir que la paternidad sea compartida."</p>
<p><u>OBSERVACION DE VARIABLES SOCIOCULTURALES</u></p>	<p>"¿Y cómo salieron de la barriga? Mira, mi padre la llevó al hospital con unos médicos que eran del hospital y después dijo la enfermera: le tenemos que sacar los tres niños y los sacaron."</p>	<p>"¿Y si no se casan? Pues que no lo tienen. ¿Por qué? Porque no están casados. ¿Y qué es casarse? Una fiesta. ¿Y qué hace falta? El traje de novia y de novio. ¿Y qué más? Y la iglesia. ¿Y allí que hacen? Ponerse los anillos. ¿Y qué hace falta después para tener niños? Un par de días. ¿Por qué? No se. (Ana María, 7 años)</p>	<p></p>
<p><u>MATERINIDAD Y PATERINIDAD FISICA Y/O SOCIAL.</u></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>
<p><u>RELACION MENSTRUACION EMBARAZO INEXISTENTE.</u></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>

NIVEL II: TEORIAS CAUSALES

FIGURA 4. (CONTINUACION)

NIVEL III: TEORIAS PRECIENTIFICAS	TEORIAS SEXUALES INFANTILES	TEORIAS PUEBLOS PRIMITIVOS	HISTORIA DE LAS CIENCIAS
<p><b>CONSTRUCCION IDENTIDAD SEXUAL:</b>  <b>MATERNIDAD BIOLÓGICA Y PATERNIDAD SOCIAL</b></p> <p><b>TEORIAS DE LA FECUNDACION COMO APROXIMACION A LA RELACION SEXUAL:</b>  <b>ASOCIACION ENTRE SEMEN Y SANGRE MENSTRUAL O ADICION OVULO-ESPERMATOZOIDE.</b></p> <p><b>INTEGRACION DE LA AFECTIVIDAD, LA COMUNICACION Y EL AMOR.</b></p> <p><b>DIFERENCIACION ENTRE AMOR, MATRIMONIO Y PROCREACION.</b></p>	<p>"Hay dos trompas, en una hay un óvulo que es una cosa redonda con un agujero y si va un espermatozoide solo a una trompa y los otros a otra; los que van a donde no está el óvulo se mueren porque no tienen oxígeno y los que tienen oxígeno luchan por entrar, y entra uno, y entonces el óvulo se refuerza y los demás no pueden entrar, se asfixian... pero el embarazo se puede hacer si la mujer tiene la regla ¿no? La regla es un líquido, la sangre que sueltan por la vagina los días 29, 30, 31, por ahí; a finales de mes."</p> <p>"Dime todo lo que sepas del amor." Una cosa que da mucha alegría, que se pueden hacer hijos y una familia completa. ¿Y qué más? Pues, un hombre y una mujer se casarían y después hicieron el amor, y después la mujer iba a la residencia y al hospital y tendría un niño. ¿Qué es casarse? Jurar que no se separará el hombre de la mujer... ¿Y qué hacen antes de casarse? Hablar si son ricos, pobres, si van a tener niños o qué..."</p>	<p>Entre los Fang del Gabón, el marido joven debe unirse a su mujer el día siguiente del cese de sus reglas, a fin de que el líquido masculino unido a un resto de sangre seca de la mujer forme un "niño lagarto", que se desarrollará y subirá hacia el vientre.</p> <p>Entre los indios Pilaqá se sostiene que el varón proyecta junto con el semen un hemínculo completo.</p>	<p>Aristóteles sostenía que la fecundación ocurría al unirse la sangre menstrual y el semen del hombre.</p> <p>1667: La invención del microscopio permitió la primera observación del espermatozoide dando origen a la teoría de la preformación a partir de los denominados homúnculos.</p> <p>Harvey (1651), sostenía que en general el feto animal se desarrolla gradualmente a partir de la materia homogénea y amorfa hasta formar un organismo integrado compuesto de partes homogéneas y diferenciadas.</p> <p>La polémica entre ovidistas y homuncularistas y los partidarios de la epigénesis y la preformación hicieron concluir a Reanur que el problema era insoluble.</p> <p>1781: Hunter practica la primera fecundación artificial.</p>
<p><b>NIVEL IV: TERMS OSSI CIENTIFICS Y CIENTIFICS</b></p> <p><b>EXPLICACION DE LA PENETRACION SIN ANTICIPACION</b></p> <p><b>INCORPORACION DE LAS VARIABLES SOCIALES Y CULTURALES CONVENCIONALES.</b></p> <p><b>ROL SEXUAL PASIVO DE LA MADRE Y ACTIVO EN EL PADRE.</b></p> <p><b>EXPLICACION COMPLETA EN LA DIFERENCIACION ENTRE MATRIMONIO, AMOR Y AFECTIVIDAD Y LA REPRODUCCION.</b></p>	<p>"En una parte especial... ¿cómo se llama? Sí... el feto es el niño, pero el silito... en las trompas de Falopio!... ¿Y en qué consiste la unión de ese óvulo con el semen? En la fecundación del espermatozoide del hombre al óvulo de la mujer. Y decías tú que la mujer se tenía que dejar dominar, ¿no? Hombre, los dos tienen que aportar algo. No tienen que reaccionar bruscamente ninguno de los dos, tienen que dejarse dominar. ¿Y, al revés?, ¿tú crees que puede ser el hombre el que se deje dominar? Yo creo que no hace falta, porque la mujer no realiza función alguna. Tan solo tiene que dejar que el hombre reaccione.</p> <p>"Durante el embarazo ¿puede una mujer tener relación sexual? Con la misma persona la podría tener, pero tendría más complicado el embarazo. Ya sería darle más, más... Más bien sería hacer otro niño. Sería poner el hombre más espermatozoides y la mujer poner más óvulos ¿no?..."</p>		<p>1827: Observación del óvulo dentro del ovario debida a Von Baver.</p> <p>1930: Observación del primer óvulo fecundado.</p> <p>1944: Se observa por primera vez la fecundación natural.</p> <p>1950: Observación de los primeros seis días de desarrollo embrionario.</p> <p>Nuevas tecnologías reproductivas (inseminación artificial, fecundación "in vitro", etc.)</p>

aunque desde nuestra óptica consideramos que existen diferencias notables entre ambas funciones biológicas desde el punto de vista socio-cultural, las costumbres alimentarias pueden evolucionar más fácilmente que las sexuales, ya que en último extremo éstas últimas sostienen un modelo de organización social y económica.

Otra característica importante que no queremos dejar de señalar es la continua yuxtaposición entre las informaciones que los niños y las niñas reciben a lo largo de su desarrollo y las creencias que éstos mantienen, y como, de no recibir información o tener acceso a los descubrimientos científicos en este campo, nunca llegarían a construir correctamente los diferentes conceptos o nociones relacionados con la reproducción sexual humana.

4. EL PENSAMIENTO SOCIAL Y LA INVESTIGACION  
DE LAS TEORIAS SEXUALES INFANTILES

#### 4. EL PENSAMIENTO SOCIAL Y LA INVESTIGACION DE LAS TEORIAS SEXUALES INFANTILES.

##### 4.1. INTRODUCCION

Tanto los estudios sobre el pensamiento social en los niños como en los adultos, han estado sometidos a una gran dispersión teórica y metodológica, por lo que cualquier revisión de los mismos comporta especiales dificultades, y necesariamente cualquier intento de condensarlos será limitada.

Como recoge DELVAL (1981), en una extensa revisión sobre la representación social del mundo infantil, es necesario hacer referencia a cuatro perspectivas básicas señaladas por GALLATIN (1980).

Los teóricos del aprendizaje social, a los que nos hemos referido al mencionar los trabajos sobre la tipificación sexual, centrados en los procesos de socialización por medio de refuerzos externos; el enfoque sociológico que describiría la evolución de las creencias del niño; la escuela psicodinámica, preocupada por establecer relaciones entre las creencias y la personalidad, y el denominado enfoque cognitivo estructural que destaca el proceso constructivo por parte del sujeto y la conexión del desarrollo social con el desarrollo intelectual general.

Desde la perspectiva de MARCHESI (1985), las aportaciones o líneas teóricas más importantes en el estudio del conocimiento social parten de las aportaciones iniciales, en los años treinta, en la obra de autores como MEAD, quien señala "que no puede existir una diferenciación tajante entre los procesos individuales y sociales", LEWIN, BARTLETT y PIAGET quien a pesar de la relativa poca importancia que concedió al estudio del pensamiento social, en comparación con el grueso de su obra, ha suscitado una línea de trabajo sugerente en este campo de conocimiento.

Con una conexión más o menos directa con los autores citados, señala MARCHESI (1985,326), como principales corrientes en la actualidad "la teoría de la atribución, los modelos basados en la capacidad de los niños de adoptar una perspectiva social ( roles taking o social perspective taking ) en contextos sociales y la teoría de los esquemas.

DE VEGA (1984, 400), al referirse a los esquemas sociales, señala que "constituyen un grupo especialmente amplio y variado" destacando dentro de estos, las teorías implícitas.

Tras esta breve panorámica general nos parece importante señalar que los estudios sobre el pensamiento social han topado con diversas dificultades derivadas de su propio carácter dinámico y no estático, lo que a su vez ha dificultado notablemente el descubrimiento de instrumentos adecuados de investigación, así como el hecho de lo poco explícitos que han sido los autores que han abordado

este área de conocimiento al precisar una definición de conocimiento social, en general demasiado ambiciosas y amplias.

Tenemos la impresión de que el concepto de pensamiento social o conocimiento social se ha convertido en un nuevo cajón de sastre en el que tienen cabida concepciones o nociones sobre historia, economía, papeles sociales, etc.

TURIEL (citado por DELVAL , 1981), hace referencia a tres categorías de fenómenos sociales, el conocimiento de los otros, uno de los campos más ampliamente abordados actualmente; el conocimiento moral, campo especialmente desarrollado por los diversos trabajos de KOHLBERG, y el conocimiento de los sistemas de relaciones sociales y de las instituciones.

DELVAL (1981, 39-40) señala así mismo la amplitud de temas que tienen cabida en el campo social, refiriéndose como temas más relevantes a los trabajos realizados en torno al funcionamiento económico, la comprensión del orden político, temas "que constituyen la columna vertebral de la comprensión del orden social", y directamente relacionados con éstos, las ideas de nación, "la concepción de familia y de su papel dentro de la sociedad, las relaciones de parentesco en las funciones paterna y materna y en relación con ello el problema de la adopción de papeles sexuales, constituyen otro de los aspectos importantes de la comprensión de la sociedad"; así como el tema de los papeles sociales, el nacimiento y la muerte, "además de fenómenos biológicos son fenómenos sociales", la

guerra y la paz, la religión y un tema ligado a todos los anteriores como el de la comprensión del cambio social.

Desde nuestro punto de vista, sin embargo, quizá las definiciones más ambiciosas y extensas que permiten poner un poco de orden en este campo sean las explicitadas por FLAVELL (1981) y SHANTZ (1982).

Como recoge MARCHESI (1984, 324), para el primero de los autores "incluiría toda actividad intelectual cuyo propósito es pensar o aprender sobre los procesos psicológicos o sociales del yo, de los otros o de los grupos humanos, así como las interacciones sociales y las relaciones que se producen entre los individuos, los grupos o las comunidades nacionales", orientación defendida por SHANTZ (1982), que resalta "el carácter interactivo de este proceso de construcción de la representación social: el niño va reuniendo información, comprendiendo la realidad social y actuando en ella, pero al mismo tiempo esa realidad social transmite información al niño sobre su estructura, sobre la conducta que espera, las respuestas afectivas o comunicativas que suscita, o las normas que deben ser respetadas".

Siguiendo la taxonomía propuesta por SHANTZ, las experiencias sociales del niño podrían clasificarse en:

- 1) El conocimiento de sí mismos y los otros como organismos capaces de pensar, sentir, tener sentimientos...

2) Las relaciones sociales diádicas como las relaciones de autoridad, la amistad, el amor, la afectividad...

3) Las relaciones sociales de grupo que están inmersas dentro de sistemas de normas, roles, diferencias...

4) El conocimiento de los sistemas sociales más amplios, familia, escuela, instituciones sociales, naciones.

El primero de los aspectos plantea problemas por lo ambiguo que puede resultar hablar del "conocimiento de sí mismo", señalando MARCHESI (1984) que la relativa ausencia de trabajos en este campo pueda tener explicación por la estrecha similitud existente entre el conocimiento de sí mismo y el conocimiento de los otros.

En su aplicabilidad al campo del conocimiento sexual, el conocimiento de sí mismos se referiría al conocimiento del propio cuerpo, el concepto de esquema corporal, la sexualización del cuerpo, el conocimiento de las diferencias anatómicas y genitales entre niños y niñas... en cuya línea podrían centrarse los trabajos ya mencionados de KOHLBERG (1972; 1974) sobre la construcción de la identidad sexual.

DE VEGA (1984, 401) alude a los esquemas de autoconcepto, como esquemas sociales privilegiados en nuestro conocimiento social.

" La mayoría de los individuos no sólo disponen de esquemas referentes a otras personas, sino que poseen un conocimiento muy articulado sobre sí mismos, sus destrezas y debilidades, sus logros y fracasos, sus preferencias, temperamento, etc. Actualmente se acepta que todo el autoconocimiento se representa en forma de esquemas al igual que cualquier otro dominio de conocimiento."

Continúa DE VEGA (1984, 401), que " Uno de los esquemas de autoconcepto más interesantes por su universalidad y prominencia cognitiva es el esquema de género o del sexo. En la mayoría de las culturas existe un perfil diferencial entre hombres y mujeres relativo a comportamientos, roles y actividades. Estas diferencias se establecen desde edades muy tempranas en nuestra propia cultura, y se configuran como un esquema integrado en el autoconcepto".

En cuanto a los trabajos realizados en el terreno de las relaciones sociales de grupo, referidos a normas, roles, diferencias, hay que hacer referencia a los trabajos ya clásicos de MACCOBY (1972), punto de referencia obligado para las futuras investigaciones, los trabajos más recientes de LLOYD (1984) referidos a las diferentes aptitudes intelectuales, agresión, diferencias genéricas, etc..., así como los trabajos realizados en el marco institucional del IMIPAE por BENLLOCH (1981), referido a las relaciones interpersonales, MORENO (1977) sobre el aprendizaje de la desigualdad entre los sexos, y MORENO (1982) sobre las estructuras de parentesco.

Por último, y en el terreno de los sistemas sociales más amplios, familia, escuela, instituciones, etc, los trabajos de LOPEZ (1980) sobre la evolución de la noción de familia en los niños, los diversos trabajos realizados por DELVAL (1981) sobre la concepción de la economía, o los ya clásicos estudios de PIEAGET Y WEIL (1951) sobre la noción de extranjero y del propio país.

El conocimiento sexual, como conocimiento social, implica como ya hemos señalado nociones biológicas, sociales y culturales, morales y afectivas, y comporta aspectos de cada una de las cuatro categorías que hemos analizado. La identidad sexual, las diferencias genitales y reproductivas, entrarían de lleno en el marco del conocimiento de sí mismos y de los otros, las relaciones sociales diádicas tales como el amor, la amistad, el noviazgo, relaciones de poder en las relaciones sexuales...; relaciones sociales de grupo, roles sexuales y sociales, diferencias genéricas; y finalmente sistemas sociales amplios como son por ejemplo, la propia organización sexual general, como familia monogámica o poligámica, las instituciones represoras de la sexualidad...

Nuestro trabajo, evidentemente, por la necesidad de acotar el área de investigación se centrará en el concepto de sexualidad de los niños y niñas del Ciclo Medio de EGB, entre los 8 y los 11 años, período en el comienzan en la mayor parte de países analizados los programas de educación sexual.

## 4.2. LA INVESTIGACIÓN DE LAS TEORIAS SEXUALES INFANTILES

### 4.2.1. DIFICULTADES Y LIMITACIONES

La sexualidad infantil y juvenil, ha sido convertida en un problema; especialmente para los que niegan su existencia.

Cualquier revisión bibliográfica exhaustiva encuentra importantes limitaciones por la escasez y rareza de los trabajos de investigación.

Si bien es cierto, que especialmente en nuestro siglo han proliferado los estudios de Antropología Sexual, Etología, Sociología, Psicología y de otras disciplinas afines que aportaron informes de primer orden que trataban de explicar la conducta sexual humana, el grueso de estos trabajos arranca de los años cincuenta.

Pero, mientras abundan los trabajos de carácter puramente descriptivo sobre las conductas sexuales, y éstos han sido importantes para desmitificar la supuesta anormalidad de algunos comportamientos, pocos trabajos explican, desde una perspectiva más cualitativa el sistema de conceptualización de la sexualidad desde la infancia. El estudio del pensamiento infantil y juvenil sobre la sexualidad está ausente en las obras de los principales investigadores de nuestro siglo.

Por increíble que pueda resultarnos, la investigación sexual, sea teórica o aplicada sigue encontrado una activa oposición por parte de los sectores más conservadores, que negando la existencia de la sexualidad infantil, perpetúan los mecanismos de represión, llegando a extremos que podemos calificar de inhumanos.

" La represión sexual es, en palabras de CASTILLA DEL PINO (1984, 64), una sutil expresión de la ideología de un sistema social opresivo, que tiende, por sobre todo, al inmovilismo y a la perpetuación del status logrado. Y es ideología porque la represión se "justifica", se racionaliza, en forma de "moralidad", "pecado", el elevado fin meramente reproductivo de la relación intersexual, y toda suerte de tabúes acerca de la virginidad, la pureza, etc..."

"La represión sexual, añade CASTILLA DEL PINO (1984, 63), significa el logro de la obediencia suprema a la norma establecida."

Uno de los máximos exponentes de la libertad del individuo, y que supuso durante nuestra formación como educadores " el paraíso recuperado" fue sin duda la existencia de la escuela de Summerhill, dirigida por NEILL, en las cercanías de Londres, quien llegó a calificar la represión de lo sexual de "obscena, cruel, reaccionaria y anticristiana".

El primer autor que denuncia el abandono del estudio de la sexualidad infantil es FREUD (1905, 41), quien señalaba que "En la literatura existente sobre esta materia hallamos, desde luego, algunas

observaciones referentes a prematuras actividades sexuales infantiles y juveniles, erecciones, masturbación o incluso actos análogos al coito, pero siempre como sucesos excepcionales y curiosos o como ejemplos de una temprana corrupción. No sé de ningún autor que haya reconocido claramente la existencia de un instinto sexual en la infancia, y en los numerosos trabajos sobre el desarrollo del niño falta siempre el capítulo relativo al desarrollo sexual."

Efectivamente, la referencia a lo sexual había sido convertida en objeto de confesión por la iglesia católica hacía muchos siglos y la connotación de pecado convertía el sólo hecho de hablar del tema en la muestra inconfesable de terribles trastornos interiores.

La ocultación sería la norma. "Chance estaba perplejo. Obviamente no tenía escapatoria. Recurrió a su memoria y recordó situaciones en la televisión en las que la mujer se insinuaba a un hombre en un diván, o en una cama o en el interior de un automóvil. Por lo general, después de un rato, aparecían muy juntos y, con frecuencia semidesnudos. Entonces se besaban y abrazaban. Pero en la televisión no aparecía nunca lo que sucedía después: la imagen se oscurecía y era reemplazada por otra sin ninguna relación con la anterior y con total olvido del abrazo del hombre y la mujer." (KOSINSKI, 1971, 99).

El ejemplo anterior, extraído de la literatura contemporánea, refleja fielmente la norma educativa.

" Si el propósito del educador es impedir cuanto antes que el niño llegue a pensar por su cuenta, sacrificando su independencia intelectual al deseo de que sea lo que se llama un "niño juicioso", el mejor camino, es ciertamente, el engaño en el terreno sexual y la intimidación en el terreno religioso." (FREUD, 1907, 12)

El propio PIAGET (1933, 305,306) se hacía eco de las influencias sociales y culturales en la represión de la sexualidad; "No hay que decir que importantes razones morales y pedagógicas impiden toda investigación directa. A falta de experiencias, nos contentaremos con resumir las opiniones de los niños que han sido publicadas o que hemos podido coleccionar, así como los recuerdos de la infancia que se han podido encontrar a este respecto."

Estos extremos han sido puestos en evidencia desde numerosas disciplinas. "La sociedad, que recela incluso de la educación sexual corriente en algunos distritos escolares, señalan MONEY Y EHRHARDT (1972, 175,176) también se muestra temerosa ante las investigaciones realizadas acerca de la sexualidad infantil. El propio ejercicio de la actividad profesional puede corre peligro por el simple hecho de enseñar a los niños imágenes relativas a la actividad sexual. Los estudios sexuales en la infancia son atacados por una parte, acusándolos de vulnerar la inocencia infantil y, por otra, como incitación a los lascivos demonios del pecado original. El resultado

es que la sexualidad infantil continúa siendo el misterioso objeto de doctrinas no confirmadas, proyecciones y conjeturas y el juego sexual infantil una práctica que se considera inadmisibile."

Efectivamente, muchas de las publicaciones que proliferan por doquier, no dejan de ser la expresión de las opiniones y prejuicios de sus propios autores, sin que medie la investigación empírica.

Uno de los más importantes pensadores de nuestro siglo, FOUCAULT (1976, 10) señalaba en "La Historia de la Sexualidad"; "Por ejemplo, es sabido que los niños no tienen sexo: razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un silencio general."

En un reciente estudio sobre las teorías sexuales de los niños y niñas sobre la sexualidad, BERNSTEIN (1985) señala que "La escasez de estudios empíricos sobre el pensamiento de los niños acerca de la reproducción humana refleja el malestar cultural que persiste en los tópicos de la sexualidad, especialmente en lo relacionado con los niños".

El problema, se generaliza a otras áreas de conocimiento que no son ni la Pedagogía, ni la Psicología.

" En lo que se refiere al sexo en la infancia, asegura DEMAUSE (1982, 76,77), la averiguación histórica de los hechos presenta más dificultades de las usuales, pues a la reticencia y represión que se observa en nuestras fuentes se añade la falta de acceso a la mayoría de los libros, manuscritos y objetos que constituyan la base de nuestra investigación. Entre los bibliotecarios predominan todavía las actitudes victorianas con respecto al sexo, y la gran mayoría de las obras históricas que tratan de cuestiones sexuales permanecen bajo llave en los sótanos y almacenes de bibliotecas y museos de toda Europa y ni siquiera el historiador puede disponer de ellas."

Este discurso filosófico, religioso, psicológico, pedagógico... de negación de la sexualidad ha llevado como señalábamos a un gran desconocimiento del pensamiento infantil.

" Así fue como Juanita, llegó a apuntar en su diario: "Bien. Todo el mundo parece tener sólidas ideas respecto de lo que no es la sexualidad." (VICENT MARQUES, 1981, 52).

El reto de la investigación en la Pedagogía Sexual, es poner de manifiesto lo oculto, descubrir la sexualidad.

### 5.1. CONCEPTO DE TEORIAS IMPLICITAS

Una de las aportaciones más sugerentes en el campo del estudio del pensamiento social, y quizá con un importante futuro en el campo de la educación, lo constituye el concepto de teorías implícitas.

Según (OSBORN, 1965 - 1967), las "teorías implícitas" son representaciones mentales que incluyen un conjunto de propiedades organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Sus procesos son múltiples y permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones, y tienen un valor prescriptivo cuando actúan o dirigen a nuestra propia conducta.

### 5. LAS TEORIAS IMPLICITAS SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACION SEXUAL ENTRE LOS PADRES Y LAS MADRES

Surgió como un tipo de riqueza social, fruto de la confluencia teórica de tres importantes líneas de pensamiento, la tradición sociológica y psicológica europea, la Psicología Cognitiva y de las aportaciones de los estudios atribucionales.

En cuanto a la primera de las tres tradiciones teóricas, estas se relacionarían con el interés que desde principios de siglo existió por el estudio de las representaciones colectivas (DURKHEIM, 1898), la acción significativa (WEBER, 1922), las representaciones individuales del mundo de los niños (PIAGET, 1933), la construcción significativa del mundo social (SCHUTZ, 1932) y en su momento más ordenado, las representaciones sociales (MOSCOVICI, 1961).

### 5.1. CONCEPTO DE TEORIAS IMPLICITAS

Una de las aportaciones más sugerentes en el campo del estudio del pensamiento social, y quizá con un importante futuro en el campo de la educación, lo constituye el concepto de Teorías Implícitas.

RODRIGO (1985, 145), las define como " unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Sus funciones son múltiples; permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social.

Surgen como un tipo de esquema social, fruto de la confluencia teórica de tres importantes líneas de pensamiento, la tradición sociológica y psicológica europea, la Psicología Cognitiva y de las aportaciones de los estudios atribucionales.

En cuando a la primera de las tres tradiciones teóricas, éstas se relacionarían con el interés que desde principios de siglo mantuvo por el estudio de las representaciones colectivas (DURKHEIM, 1898), la acción significativa (WEBER, 1922), las representaciones individuales del mundo en los niños (PIAGET, 1933), la construcción significativa del mundo social (SCHUTZ, 1932) o en su sentido más moderno, las representaciones sociales (MOSCOVICI, 1981).

En el campo de la Psicología Cognitiva, han resultado especialmente importantes las aportaciones de los teóricos del concepto de esquema, desarrollado de manera independiente, como señala DE VEGA (1985), por PIAGET (1933) para explicar el desarrollo del pensamiento infantil, describiendo esquemas sensoriomotrices en niños de pocos meses de edad que les permiten organizar su percepción y su conducta, aplicado recientemente por BREESE (1978) al estudio de la sexualidad; y por otra parte la definición de BARTLETT (1932) como "una organización activa de acciones o experiencias pasadas que deben operar en una respuesta bien adaptada", aplicado a la comprensión y la memoria en ámbitos sociales. El concepto de esquema, redescubierto posteriormente por los psicólogos norteamericanos del procesamiento de información que trabajaban en el ámbito de la Inteligencia Artificial, MINSKY, 1975, y RUMELHART (1979) quienes no aceptaban una concepción atomista de las representaciones mentales.

A este último debemos, como recoge DE VEGA (1984), la idea de que los esquemas son representaciones en principio válidas para todo tipo de dominios del conocimiento, su carácter multifuncional ya que mediatizan la comprensión, la memoria y el comportamiento, así como el hecho de que las teorías de esquemas aporten no sólo "principios generales" sino que permiten explicar "fenómenos anómalos".

Finalmente, los estudios centrados en la atribución social, sobre todo los que han pretendido determinar si el proceso atribucional es un automatismo implícito en el proceso de comprensión

humano o si por el contrario exige la presencia de ciertas condiciones (KINTSCH, 1974; HEIDER, 1958; SMITH Y MILLER, 1983), RODRIGUEZ Y GONZALEZ (en prensa). Así, como señalan estos últimos autores, "las teorías implícitas al referirse a una forma de conocimiento específico, orientar la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal (JODELET, 1984) y ser el producto de influencias culturales, configuran un tipo singular de representación social.

En nuestro trabajo nos ocuparemos especialmente de la aplicación del concepto de teorías implícitas al campo del pensamiento de los adultos, concretamente al estudio de las teorías de los padres y madres sobre la sexualidad y la educación sexual, campo absolutamente virgen en este sentido, siguiendo la línea investigadora iniciada en Canarias por los estudios de TRIANA (1984) aplicado al estudio de las teorías de los padres sobre educación, y de GONZALEZ (1985), en el terreno de las concepciones sobre la mujer y el trabajo.

## 5.2. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y ANTROPOLÓGICA A LAS CONCEPCIONES SOBRE LA SEXUALIDAD Y LA EDUCACIÓN SEXUAL

El rastreo histórico de los orígenes, evolución y constante reconstrucción de las concepciones sobre la sexualidad y la educación sexual encuentra como ya hemos señalado mayores dificultades quizá que otros campos del conocimiento humano.

Sin embargo, abordaremos en este capítulo una síntesis histórica en la génesis de las teorías mencionadas, recogiendo la tradición filosófica, sociológica, médica, pedagógica, psicológica y antropológica que han conformado un cuerpo teórico importante, útil para delimitar y esbozar las dimensiones básicas en torno a las que se articulan estas concepciones.

Aunque los datos referentes a la época prehispana de Canarias son escasos en lo que se refiere a la organización social y sexual de los primitivos habitantes guanches, nos parece interesante reseñar la no existencia de una sola organización sexual general para todas las islas y hacer referencia a dos instituciones descritas en los primeros relatos históricos.

Una de las narraciones más sugerentes de las Canarias, es sin duda la descripción realizada por Gadifer de la Salle y Juan de Bethencourt (Le Canarien, 170), quienes hacia 1402, arriban a las islas de la Graciosa y Lanzarote refiriendo como "Los hombres van desnudos, a parte una capa por detrás, hasta las corvas, y no se

muestran vergonzosos por sus miembros. Las mujeres son hermosas y honestas, vestidas con grandes hopalandas de pieles que llegan hasta el suelo. La mayor parte de ellas tienen tres maridos y sirven por mes, y el que debe tenerla después, la sirve todo el mes que el otro la tiene, y siempre hacen así, cada uno con su turno. Las mujeres crían muchos hijos y no tienen leche sus tetas y amamantan a sus niños con la boca, por cuya razón tienen el bezo inferior más largo que el de arriba, que es cosa fea de ver".

A pesar de no disponer de una información uniforme con respecto a todas las islas, se sabe que por lo general se casaban entre miembros del mismo nivel social, sin respetar el parentesco en casos como los de los Menceyes y Guanartemes en Tenerife y Gran Canaria, obligados a casarse con mujeres de igual pureza de sangre, llegando al matrimonio entre hermanos (ARCO Y NAVARRO, 1987).

En otras islas, por ejemplo en la Gomera, "Beatriz de Bobadilla acusaba a los gomeros de que los hombres dormían con muchas mujeres" (ARCO Y NAVARRO, 1987), sin que existan pruebas que permitan interpretar correctamente la causa de esta promiscuidad sexual.

Se sabe asimismo que en la Gomera existió la denominada "hospitalidad de lecho", común en otros pueblos primitivos actuales, por ejemplo entre los esquimales.

En Gran Canaria y probablemente entre las mujeres nobles, "antes de casarse eran recluidas durante un mes en un recinto a

resguardo del sol, donde se les sobrealimentaba hasta engordarlas suficientemente por razones estéticas que en origen serían prácticas. Luego se celebraban unas fiestas con bailes y el Guanarteme, o noble en quien delegase, ejercía el derecho de pernada, como consecuencia de lo cual se convertía en "padrino" o protector de la pareja, al tiempo que si la mujer quedaba preñada del protector el hijo resultante alcanzaba el status social de noble" (ARCO Y NAVARRO, 1987, 32).

Aunque es bastante improbable, desde nuestro punto de vista, que los aborígenes canarios conocieran el vínculo causal entre la relación sexual y el embarazo, los datos expuestos evidencian una diversidad de formas de organización sexual que en muchos casos sobrevivieron a la conquista, llegando a mantenerse hasta nuestros días en algunas islas, o zonas más aisladas.

Como hemos descrito en otro lugar (BARRAGAN Y BLANCO, 1986), "Hasta principios de este siglo, como recoge SIEMENS (1977, 49), se practicó una danza fálica denominada "el baile del pámpano roto" cuyo recuerdo sigue todavía entre los habitantes del barranco de Guayadeque (Gran Canaria). " Era éste un baile de dos filas enfrentadas de hombres y mujeres en el que se intentaba atravesar, en evoluciones propias de las llamadas danzas de requerimiento y rechazo, una enorme hoja de ñamera que llevaban las mujeres colgada de la cintura a modo de delantal, constituyendo el hacerlo (acción absolutamente optativa para el hombre) un compromiso ineludible de matrimonio".

" En Hermigua (Gomera) todavía recuerda la gente como hasta hace unos veinte años subsistía una brutal costumbre de origen feudal: la "desfloración" (violación institucionalizada) de las jóvenes por el propietario de las fincas en las que trabajaba el padre de la muchacha, reminiscencia del "derecho de pernada".

La conquista y destrucción de las instituciones originales de Canarias es evidente que no fue total a pesar de la brutal colonización española.

Una constante histórica común en todas las culturas conocidas es la regulación convencional, oficial, legal del modelo de comportamiento sexual y del modelo de educación sexual, que explícita o implícitamente trataría de preservar el primero.

No existen datos que permitan atestiguar un reconocimiento por parte de griegos y romanos de creencias sobre la educación sexual; como señala FOUCAULT (1976, 78), " En Grecia la verdad y el sexo se ligaban en la forma de la pedagogía, por la transmisión cuerpo a cuerpo, de un saber precioso; el sexo servía de soporte a las iniciaciones del conocimiento ".

Sabemos, sin embargo, por diversos documentos históricos y literarios que el modelo sexual contemplaba y admitía la heterosexualidad y la homosexualidad masculina y femenina, sin que estas orientaciones sexuales supusieran un desprestigio social. Así, Safo de Lesbos, creadora de una institución educativa a la que acudían

las mujeres aristócratas, denominadas hetarias, gozaba de notables privilegios en los locales en los que se celebraban actos públicos.

La irrupción de las ideas judeo cristianas en Europa supusieron una condena explícita de cualquier modelo que no se centrara en la procreación como fin último y sublime de la sexualidad, en el marco de la institución matrimonial heterosexual monogámica.

Los textos bíblicos serán el principal instrumentos de fijación y difusión de las nuevas ideas: " Y los bendijo Dios, diciéndoles: Procread y multiplicaos " (Génesis); se condena la utilización de cualquier método anticonceptivo: " Entonces dijo Judá a Onán: Entra a la mujer de tu hermano y tómala, como cuñado que eres, para suscitar prole a tu hermano... pero Onán, sabiendo que la prole no sería suya, cuando entraba a la mujer de su hermano se derramaba en tierra, para no darle prole a su hermano. Era malo a los ojos de Yavé lo que hacía Onán, y le mató también a él " (Génesis); y se habla de la importancia de la virginidad femenina: " Si un hombre, después de haber tomado mujer y haber entrado en ella, la aborreciese y le imputase falsamente delitos y la difamase, diciendo : He tomado a ésta por mujer, y cuando a ella entré no la hallé virgen el padre y la madre tomarán las pruebas de su virginidad y las presentarán a los ancianos de la ciudad en las puertas" (Deuteronomio).

En consecuencia todas las manifestaciones sexuales extramatrimoniales, de cualquier índole, que no condujeran a la reproducción serían proscritas y condenadas.

Posteriormente, Las Penitenciales de Justiniano, en el siglo VI, establecerán de forma jurídica el modelo sexual cristiano.

A pesar de esta legislación y de la expansión de la ideología judeo cristiana, netamente represiva; existen numerosos documentos que atestiguan la existencia en Europa Central hasta el siglo XVII de una postura de defensa y afirmación de la sexualidad infantil y un modelo mucho más permisivo.

La "Historia de la represión sexual" (VAN USSEL, 1974) nos ha descubierto pautas de actuación diferentes de las mencionadas anteriormente. En general, todo el mundo podía manifestar sus instinto sexual como forma de mantener su integridad física y psíquica. Eran corrientes actitudes como tocar, acariciar, abrazar y besar; las relaciones prematrimoniales estaban institucionalizadas. En el interior de la casa tanto la familia como la servidumbre dormían desnudos, con la misma naturalidad con que se desnudaban en los baños públicos.

Reflejo directo de esta liberalidad es sin duda la publicación en 1542 de una obra de Erasmo de Rotterdam, dirigida a su ahijado de seis años. Los "Diálogos recogidos no sólo para la perfección del latín de los niños, sino sobre todo, con la finalidad de la educación para la vida", dedica ocho de estos diálogos a problemas sexuales desde una perspectiva educativa, sin criterios moralistas, sino que los expone para su discusión: el coito, la

virginidad, la sexualidad extramatrimonial... sin utilizar eufemismos de ningún tipo.

Existen otros documentos que nos permiten presuponer que los niños de los siglos XV, XVI, e incluso XVII, comprendían muy bien de qué trataban los Diálogos. A principios del siglo XVII, Heroard, médico de la corte francesa, describe en un detallado diario-protocolo, " el testimonio más completo sobre la infancia antes de la época moderna " en palabras de LLOYD (1974, 42), el desarrollo de Luis XIII, denotando claramente la naturalidad con que los niños de entonces percibían los fenómenos sexuales y lo fuertemente sexualizadas que estaban las relaciones entre niños y adultos.

La coexistencia de lo que podríamos denominar teoría judeo cristiana, claramente represiva, y el modelo grego-romano, netamente opuesto al anterior, está explícita a lo largo de la historia. Así, será precisamnete en el siglo XV cuando son expresadas las más nefastas valoraciones sobre el sexo de corte moralista que harían aparecer el sexo como algo de lo que había que sentirse culpable y avergonzarse. Uno de los máximos exponentes de esta corriente moralista, Gerson que había descubierto mediante observaciones que la erección sin eyaculación y la autoestimulación eran frecuentes entre los púberes; recomendará en su obra "De Confessiones Malicei" despertar el sentimiento de culpabilidad, teniendo una gran difusión. Baste recordar que la Iglesia Católica hacia ya siglos que había incluido en la confesión el examen riguroso en torno al sexo.

Consecuentemente, se estableció el silencio, la incomunicación sexual entre padres e hijos, educadores y alumnos, hombre y mujer... debiendo ser abordado como tema oculto que sólo podía ser verbalizado en el contexto de la confesión.

Toda práctica sexual, señala FOUCAULT (1976), al menos de forma ideal, estaría reglamentada hasta el siglo XVIII por el derecho canónico, la pastoral cristiana y la ley civil fijándose la línea divisoria entre lo lícito y lo ilícito.

El siglo XVIII supondrá, en palabras de FOUCAULT (1976), la creación de una auténtica " policía del sexo ", no para reprimirlo o prohibirlo, sino para reglamentarlo.

Constituiría lo que podríamos denominar el origen de la Pedagogía Sexual, por cuanto de una manera sistemática empieza a recomendarse una intervención educativa clara.

La revolución industrial, que necesitaba un aumento importante de mano de obra activa, contribuirá de manera especial a revivir el papel reproductivo de la sexualidad, junto con la aparición de numerosos manuales de salud para evitar la mortandad infantil y favorecer la higiene de cara a la procreación y los métodos para tener hijos.

Resulta muy elocuente el contenido dado por WOLKE, a la educación sexual en 1776: " Para mostrar el éxito de la educación sexual que se daba a sus alumnos, Basedow invitó a los notables de

Alemania (Goethe fue uno de los pocos que declinó la invitación). Ante el público reunido, uno de los profesores, Wolke, planteó a los alumnos preguntas escogidas acerca de los misterios del sexo, del nacimiento, de la procreación: les hizo comentar grabados que representaban a una mujer en cinta, una pareja, una cuna. No las perturbó ninguna risa chocante, salvo, precisamente, de parte del público adulto más pueril que los niños y al que Wolke reprendió severamente" (FOUCAULT, 1976, 39-40).

Constituye, sin duda, el siglo de la "pedagogización de la sexualidad". "Sería inexacto, indica FOUCAULT (1976, 41), decir que la institución pedagógica impuso masivamente el silencio sobre el sexo de los niños y de los adolescentes".

Revive la más feroz condena de la autoestimulación en una campaña orquestada por médicos, pedagogos y teólogos de la moral. Iniciada en Inglaterra, encuentra en Tissot, un médico suizo en comunión con los influyentes círculos religiosos católicos europeos, uno de los máximos defensores. En su obra " De l'Onanisme", editada en francés en 1760, ataca de forma foribunda la autoestimulación presentándola como el origen de terribles enfermedades, locura, debilitamiento físico, ideas fielmente transmitidas por la Iglesia Católica hasta nuestros días.

Niños y niñas aparecerán asexuados y la inocencia y la pureza serán convertidos en sinónimos de "ignorancia sexual", garantía inequívoca de las anteriores virtudes.

ROUSSEAU entenderá que es conveniente mantener a los niños en la más absoluta ignorancia, pero como resulta imposible, planteará la información sexual como una mal menor. "Importa no dejar nada a la casualidad; i si no estáis seguro de mantenerle hasta los dieciséis años en la ignorancia de las diferencias de sexo, enséñasela antes de que cumpla los diez". (ROUSSEAU, 1762, 97).

Especifica el tipo de lenguaje que es conveniente emplear para desviar el interés por el tema y critica la actitud de algunas madres que no consiguen evadir la curiosidad ya que al contestar con evasivas no se desvía la curiosidad infantil espontánea.

El objetivo sería, por tanto, culpabilizar todas las manifestaciones sexuales, para evitar satisfacer el deseo de conocer; considerado insano. Recomienda ROUSSEAU (1762, 199), en consecuencia la asociación entre la idea de suciedad y dolor y la sexualidad: " Las ideas accesorias de dolor y muerte le envuelven en un velo de tristeza que contiene la imaginación y reprimen la curiosidad; el espíritu se ocupa en las consecuencias dl parto y no en sus causas ".

Revivirá la condena explícita de la autoestimulación, -la vigilancia del niño permitirá que éste pueda "garantizarse a sí mismo- ,de forma que esta repulsa seguirá siendo uno de los principales elementos de represión de la sexualidad infantil.

En "Ensayos sobre Educación", RUSSEL (1967, 159), tras exponer su miedo a perder credibilidad por abordar la educación

sexual, expone que aunque existen pruebas evidentes de la universalidad de la autoestimulación infantil y de lo inútil que resulta reprimirla; aún reconociendo que " la masturbación infantil no produce aparentemente efectos apreciables en la salud ni en el carácter", no duda en recomendar sutiles mecanismos de represión sexual: "Debe procurarse que el niño tenga mucho sueño al ir a acostarse para que esté despierto el menor tiempo posible. Puede dejársele en la cama alguno de sus juguetes favoritos que distraiga su atención".

Considera RUSSEL (1967, 161) que la educación sexual equivale a responder a las preguntas infantiles fruto de la curiosidad, teniendo en cuenta que las respuestas deben ser verdaderas y que se debe conceder a este tema la misma importancia que a cualquier otro área de conocimiento. Ilustra sus recomendaciones, señalando que si ocurre un nuevo nacimiento después de los tres años, se le debe explicar el papel del desarrollo dentro del cuerpo de la madre, y aunque considera improbable que se interese por el papel del padre en la procreación: " Es muy importante que el niño lo sepa por sus padres o por sus maestros antes de que se lo cuenten *niños de mala educación*".

Señala, adicionalmente como temas importantes a abordar, caso de que los niños y niñas no pregunten espontáneamente, que se les debe explicar antes de los diez años los cambios físicos y emocionales de la pubertad, la naturaleza del acto sexual, en cuyo caso se le

puede estimular la curiosidad partiendo de la generación entre los animales y las plantas.

No olvida, dos temas que desde nuestro punto de vista le ubican inequívocamente en un modelo claramente "preventivo": "En primer lugar, la higiene. Los jóvenes debieran tener conocimiento de las enfermedades venéreas antes de exponerse a sus peligros". " Se debiera recordar a las muchachas que, como es probable que algún día sean madres, debieran adquirir algunos conocimientos que les capaciten para tal función. Y tanto muchachos como muchachas, debieran aprender algo de fisiología y de higiene" (RUSSEL, 1967, 164-165).

Finalmente, y para que nada quede al libre albedrío del propio niño, no conviene olvidar "en la enseñanza del amor sexual", abordar la moral, el amor y los celos.

La obsesión por condenar explícitamente cualquier manifestación sexual infantil, el juego sexual, la autoestimulación han sido las constantes del modelo represivo y del preventivo.

"El pedagogo VILLAUME se preguntaba, en 1887, cómo podría quitarse a los niños el placer de tocarse los genitales. Otro pedagogo H. G. BAUER (citado por KENTLER, 1974, 6) contestaba al respecto, provocando asco en ellos".

Aunque algunos de los psiquiatras del XIX, plantearían la necesidad de la educación sexual como evitación de determinados



trastornos psicopatológicos individuales (KRAFFT-EBING, 1840-1902; FOREL, 1848-1931): y la historia de la Educación Sexual moderna comienza precisamente en 1903 en Suecia cuando la Doctora Karolina Widerstram quien solicita oficialmente una educación sexual obligatoria; no será hasta la aparición de la obra de FREUD (1905) cuando por vez primera se señala la existencia de la sexualidad infantil y la necesidad de abordar la educación sexual.

Efectivamente, en "La ilustración sexual en el niño" (FREUD, 1905, 10) y ante la pregunta de si considera conveniente la información sexual, afirma que " El niño aparece perfectamente capacitado para la vida erótica -excepción hecha de la reproducción- mucho antes de la pubertad, y que puede afirmarse que, al ocultarle sistemáticamente lo sexual, sólo se consigue privarle de la capacidad de dominar intelectualmente aquellas funciones para las cuales posee ya una preparación psíquica y una disposición somática".

Critica severamente la actitud de ocultamiento mantenida por los adultos porque con ello se consigue que el niño juzgue todo lo referente al sexo como "bajo y despreciable". La escuela debe abordar el tema, partiendo del estudio de la reproducción en el mundo animal, para posteriormente, al cumplir el niño los diez años, abordar las características específicamente humanas.

Años más tarde, REICH (1945, 91), creador del freudomarxismo, y desde posiciones mucho más radicales que las freudianas, planteará que " La educación sexual comporta problemas muy

serios y de más graves consecuencias de lo que la mayoría de los reformadores sospecha. Por esta razón no hay progreso alguno en este campo, a pesar de todos los conocimientos y medios de que disponemos, gracias a la investigación sexual".

Las ideas de REICH, ejercerán una notable influencia en la obra pedagógica de A.S. NEILL (1972), quien defendía la necesidad de impartir una completa información sexual, afirmando en "The Problem Teacher", como recoge HEMMINGS (1972, 189), que "era necesario que los maestros tuvieran una actitud más sana respecto a lo sexual, y también una vida sexual satisfactoria". "Quería que sus alumnos adquiriesen "criterios racionales y realistas de lo sexual, en lugar de adoptar los hipócritas criterios convencionales que existían al respecto" (HEMMINGS, 1972, 187).

En su libro "That Dreadful School", expone por vez primera sus ideas sobre la sexualidad. Al referir NEILL como en una ocasión descubrió a dos alumnos, de su escuela de Summerhill, haciendo el amor, relata HEMMINGS (1976, 189) la reacción del autor: "No sé lo que estáis haciendo y, en lo que se refiere a la moral, no me importa: pero desde el punto de vista económico, sí me importa y si tú tienes un niño, Kate, mi escuela se hunde". "En todos los demás aspectos de la vida sexual parece ser que los alumnos de Summerhill tenían una libertad bastante completa, y carecían de las inhibiciones habituales en estas cuestiones: compartían los mismos cuartos de baño, a veces se bañaban desnudos, decían palabrotas sexuales sin limitación alguna y nadie les censuraba las lecturas".

Tanto REICH como NEILL, afirmaban que la represión de la vida sexual del niño, era instrumentalizada para la creación de estructuras caracteriológicas que posibilitan la esclavitud política, ideológica y económica.

El psicoanálisis ejercería una notable influencia posterior, como lo demuestran las experiencias educativas realizadas por VERA SCHMIDT, en el Hogar de Infancia adscrito al Instituto Psicoanalítico de Moscú, entre 1921 y 1924, quien daba por sentada la naturalidad del fenómeno sexual y la necesidad de su incorporación en la labor educativa; y el trabajo desarrollado por NELLY WOLFFEIM (1930), en Berlín, quien critica la actitud negativa de los educadores empeñados en no ver sino el "onanismo" como única manifestación sexual infantil, manifestándose a favor de un correcto tratamiento de la información sexual que permitiría al niño considerar la sexualidad como normal.

Las propuestas psicoanalíticas, llevaría a algunos autores españoles (MARAÑON, 1887-1960; JIMENEZ DE ASSUA, 1889-1970; NOVOA SANTOS, 1885-1933; Y SANCHIS BANUS, 1893-1932) a plantear entre los años 20 y 30 una reforma sexual que incluyera la educación sexual en las instituciones educativas.

En nuestro país, la Institución Libre de Enseñanza, difundió sistemáticamente una serie de artículos relacionados con la educación sexual y la coeducación (CURTIS, 1921; HAGMAN, 1899; HUGENIN, 1929; MOLL, 1909; PIECZYNSKA, 1902; RUIZ, 1904; Y ZULUETA, 1929) que de manera general trataban de concienciar sobre la necesidad de abordar

estos aspectos educativos; apuntando hacia una coeducación que implicara erradicar la desigualdad cultural entre hombre y mujeres, frente a la postura defendida por FERRER I GUARDIA, que defendía la igualdad de clases.

La estrecha colaboración entre el fascismo y la iglesia católica afianzaron, oficialmente, lo que podríamos denominar modelo represivo-clerical en cuanto a sexualidad y educación sexual.

Resulta muy elocuente la postura mantenida por MANJON (1949) con respecto a la coeducación, quien planteaba que los niños junto a las niñas se afeminan y que las niñas junto a los niños pierden el recato, pudor y reserva, procediendo a imitarlos haciéndose marimachos.

Un manual al uso, de la misma época, "Energía y Pureza", publicado en 1945 como un compendio de consejos bienintencionados para evitar "los pecados del sexo", recomendaba en el capítulo XIII dedicado a la vida higiénica, evitar el uso de pantalones estrechos, las mantas y las camas excesivamente blandas o calientes porque podían constituir fuente de excitación sexual, y consecuentemente de pecado. Las enfermedades de transmisión sexual son presentadas como abominables males capaces de destruir al ser humano por completo.

Aunque la investigación sexual comenzará el siglo XIX, es indudable que el impacto de la misma sucederá principalmente en la década de los 50 y 60 con la aparición de dos aportaciones relevantes,

la obra de KINSEY (1948), en el campo de la sociología, y los estudios de MASTERS Y JOHNSON (1966) en el terreno de la psicofisiología. El primero, considerado como un ataque directo a la moral conservadora, rompía las barreras de la ignorancia sexual, cuestionando las presiones que se ejercen oficialmente sobre todo en lo referente a la autoestimulación, la homosexualidad y las relaciones pre y extraconyugales, señalando así mismo la existencia de comportamientos sexuales infantiles amplios.

La contribución de MASTERS Y JOHNSON (1966), hay que situarla como uno de los logros más importantes de nuestro siglo. Observaron, registraron y evaluaron la respuesta sexual humana frente a un estímulo sexual efectivo, contribuyendo a desterrar algunos mitos importantes.

Aunque llegara a conocerse de forma tardía, uno de los trabajos de investigación más importantes fue sin duda, el realizado por SERRANO VICENS (1953), auténtico pionero de la investigación sexual moderna, quien realiza un trabajo durante treinta años, en el que pone de manifiesto la existencia de un modelo de comportamiento sexual femenino, que para nada se identifica con el oficial. Así, por ejemplo, mostraba que el coito preconyugal había sido practicado por el 32,5% de las mujeres por él entrevistadas; las prácticas homosexuales ocurrieron en un 35,8%, manifestando el 80% que lo hubieran realizado con mayor frecuencia de haber tenido más ocasiones. Muchas de estas mujeres manifestaban que la práctica de la

autoestimulación les era precisa para un mejor equilibrio psíquico y una mayor diafanidad intelectual.

En conjunto contribuyeron a refortalecer un modelo capitalista permisivo y lo que podríamos denominar el modelo productivista, en el sentido de rentabilizar el comportamiento sexual, una de cuyas manifestaciones más claras sería la obsesión por obtener el orgasmo, considerándose como expresión de ajuste científico y simbólico de la unión de la pareja su consecución simultánea (VICENT MARQUES, 1980).

Desde otras coordenadas socio culturales y econocómicas los estudios antropológicos (BEACH Y FORD, 1953; MONEY Y EHRHARDT, 1967) elaboraron modelos de análisis sugerentes, permitiendo clasificar, en el primero de los casos, las sociedades en represivas, semipermisivas y permisivas en función de los modelos defendidos de sexualidad y educación sexual; y la determinación de una serie de variables significativas, comunes a las culturas estudiadas, en el segundo caso, que han permitido la comparación entre los modelos de la denominada cultura occidental y las denominadas primitivas. Así, por ejemplo, sugieren al referirse al dimorfismo comportamental en el emparejamiento sexual la edad, físico, afinidad, casta o clase, duración, accesorios, etc.

Paralelamente, el boom de la educación sexual en Europa sucederá en los 60.

Desde 1933, Elise Ottensen-Jensen había fundado la Asociación Sueca para la Educación Sexual, solicitando libre información y acceso a los anticonceptivos, derecho al aborto en ciertos casos y educación sexual en los centros educativos, consiguiéndose las dos primeras demandas en 1938, y la obligatoriedad de la educación sexual en 1956.

En 1976, se elabora un informe "La vida sexual en Suecia" bajo la dirección de la Comisión Estatal que ponía de manifiesto que la E.S. era demasiado ilustrativa y biológica y, que por lo tanto era necesario abordar temas de Psicología, Ética,, aspectos emocionales,.. etc., planteando el informe la necesidad de evitar la moral de doble código que permite a las mujeres y a los hombres comportamientos distintos. El mismo informe, señalaba que la sexualidad está ligada al desarrollo de la personalidad y que su función primordial es la de comunicar placer y felicidad y no de la de conservación de la especie.

En Francia, a pesar de ser un tema debatido desde bastantes años antes, será en 1973 con la circular ministerial Fontanet, cuando se declara la obligatoriedad de la información y la educación sexuales en los centros educativos. Proponía por un lado, objetivos claros para la I.S., obligatorios; y bases para la E.S., opcionales para cada centro.

En otros países la obligatoriedad data de diferentes fechas, así los es desde 1963 en Polonia, partiendo de un conocimiento de los

organismos botánicos y zoológicos; 1968 en Alemania Federal, por citar algunos.

El palabras de MARTIN DE LA CALLE (1987), puede hablarse de un modelo censor, hacia 1900, cuyo objetivo básico sería disuadir el comportamiento sexual y los pensamientos sexuales, centrado en la anatomía y la fisiología, y los riesgos que comporta la sexualidad; un modelo moralizador, a partir de los años 50, integrando la sexualidad en una política familiar, y un tercer modelo denominado neutro, a partir de 1980, que pretende el desarrollo de la sexualidad sana como forma de favorecer la realización personal.

Conviene recordar, como entre los 60 y los 80, importantes instituciones internacionales, O.M.S, Consejo de Europa, entre otras, se manifiestan a favor de la E.S.

Para LOPEZ SANCHEZ (1984) puede hablarse de un modelo de educación sexual como evitación de los problemas relacionados con la sexualidad, característico de los años 50 en los Estados Unidos; la integración de la sexualidad en el desarrollo general de la personalidad, con un tono claramente moralizante, y característico de los años 60-70 en Estados Unidos, los 60 en Suecia y los 70 en Francia.

Los intentos de generar un modelo integrador, no represivo, encuentran un claro exponente en el manual oficial sueco, publicado en 1977, o en la defensa de la E.S. realizada por autores como COMFORT

(1979) y, entre otros, en la experimentación realizada en Canarias a través de los proyectos de innovación Harimaguada (1985) y Las Concepciones Infantiles y Juveniles sobre Sexualidad: Consecuencias Psicopedagógicas para la Educación Sexual (1986) que continúan en expansión.

### 5.3. ¿UNA SOLA TEORIA SEXUAL?

En consecuencia, podríamos hablar de un conjunto de teorías explicativas de la sexualidad y la educación sexual, generalmente cohesionadas e interrelacionadas entre sí, que de forma más o menos explícita han coexistido a lo largo de la historia y de los pueblos actuales, conformando una influencia clara sobre las concepciones modernas, en unos casos de forma completa y en otros mediante la transmisión de algunas dimensiones de cada una de estas teorías, dada la difusión que han tenido desde determinadas instancias del poder económico, político y religioso.

La sexualidad ha sido conceptualizada en torno a cuatro teorías básicas:

La teoría *judeo cristiana*, de carácter claramente represivo, defensora a ultranza de la procreación como fin último de la sexualidad humana como máxima expresión del amor conyugal. Negará, por tanto, la existencia del placer sexual, considerado pecado, y la sexualidad infantil; o bien, reprimirá toda manifestación que tenga lugar fuera del matrimonio por considerarla resultado de algún tipo de

anomalía. La prostitución, es sin embargo una de las zonas de permisión social evidentes en esta teoría, como supuesto desahogo del varón, más impetuoso sexualmente que la mujer. Se condenará consecuentemente la autoestimulación y la homosexualidad y el uso de casi todos los métodos anticonceptivos. La sexualidad femenina no existe, y la virginidad femenina es uno de los más firmes baluartes que aseguran la integridad de la mujer.

La teoría burguesa-tradicional, más tolerante que la anterior en algunos aspectos. Se reconoce de forma tangencial, el papel del placer en la sexualidad, pero las mujeres no deben hablar de él públicamente, se la consideraría como a una prostituta. La penetración sigue siendo la mejor manera de relación sexual, pero la homosexualidad se sigue considerando como algo vergonzoso y no muy normal; la autoestimulación se tolera pero se nos alerta sobre los posibles peligros de cara al futuro del matrimonio. Este sigue suponiendo la obligación por parte de la mujer de cumplir, "el coito de los fines de semana". El amor y el sexo deben darse unidos, aunque el primero representa lo ideal y el sexo los instintos. Se reconocen algunas manifestaciones sexuales infantiles, pero es "a todas luces incompleta" por la incapacidad para la reproducción. La conversación de tono hipócrita, sería el exponente más claro de esta teoría en la vida cotidiana.

La teoría capitalista-permisiva, que arrancaría desde nuestro punto de vista del modelo greco-romano, y que ha convivido con el modelo represivo a lo largo de toda la historia de la cultura

occidental con un importante empuje a raíz de los estudios sexológicos modernos; que propugna la necesidad de satisfacción sexual tanto en el varón como en la mujer, no condena ninguna orientación sexual diferente a la heterosexual, recomienda el uso de cualquier método anticonceptivo y reconoce explícitamente la existencia de la sexualidad infantil. Cualquier forma de relación sexual está perfectamente integrada como normal y el orgasmo no sería necesariamente el fin último.

Por último, la *teoría productivista*, cuyas principales características serían la obsesión por la consecución simultánea del orgasmo en la pareja, reconocimiento del deseo sexual en ambos y la aparición de las nuevas enfermedades sexuales: frigidez, impotencia, eyaculación precoz; la puesta de moda de los terapeutas sexuales arregla-parejas, así como un reconocimiento de la sexualidad infantil.

En cuanto a las teorías sobre educación sexual, podemos hablar de cuatro modelos claros: el represivo-religioso o tradicional; el preventivo; el psicoanalítico y un modelo integrador o liberal.

El primero de ellos, represivo-religioso o tradicional, se caracteriza básicamente por la defensa de la procreación, la virginidad femenina y la condena de la anticoncepción, la homosexualidad y al autoestimulación. La educación sexual debe favorecer que los individuos se contengan, se abstengan sexualmente hasta que se casen. Los textos escolares, o imágenes sobre la sexualidad constituyen siempre una fuente peligrosa de incitación y la

valoración moral-religiosa debe estar siempre presente en la información sexual. Se puede retardar todo lo que se pueda, y cuando se realice la información la forma más conveniente es la individual, y con segregación de los sexos.

La teoría preventiva, originariamente formulada por los roussonianos, conlleva esencialmente el control de la sexualidad infantil como manifestación inevitable, por lo que insistirá primordialmente en una información sexual que alerte de los peligros de la promiscuidad sexual, los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual.

La tercera de las teorías, inspirada en el psicoanálisis, reconoce, frente a las anteriores, la existencia explícita de la sexualidad infantil, y la necesidad de su educación para que se desenvuelva según el patrón heterosexual considerado como el normal, aunque recomienda convativir las valoraciones del sexo como algo sucio, bajo o despreciable, y propugnará partir del estudio de la sexualidad en la naturaleza vegetal y animal como paso previo al estudio de la sexualidad humana.

Por último, la teoría que hemos denominado liberal, propugna la aceptación de cualquier manifestación sexual, incluido el placer y las diferentes formas de obtenerlo, abordar todos los temas posibles sin hacer nunca valoraciones morales, y la necesidad de que los propios educadores y educadoras vivan satisfactoriamente la sexualidad, para poder abordar con garantías la educación sexual.

5. FASE EXPERIMENTAL

5.1. INTRODUCCIÓN

El presente documento que se experimenta tanto la investigación como la aplicación de los resultados de la investigación en el campo de la educación, así como las dificultades y dificultades que se presentan en el momento de una gran medida de la investigación teórica y la práctica.

El tipo de datos que progresivamente se van disponiendo de una mayor cantidad de información, también lo es que se dispone de algunos resultados de la investigación.

6. FASE EXPERIMENTAL

Con esta frecuencia la investigación se realiza en forma de un programa de trabajo que se va desarrollando y se va realizando en el campo de la educación, así como las dificultades y dificultades que se presentan en el momento de una gran medida de la investigación teórica y la práctica.

Los métodos de investigación que se utilizan en el campo de la educación, así como las dificultades y dificultades que se presentan en el momento de una gran medida de la investigación teórica y la práctica.

Los diferentes programas de educación que se van realizando en el campo de la educación, así como las dificultades y dificultades que se presentan en el momento de una gran medida de la investigación teórica y la práctica.

## 6. FASE EXPERIMENTAL

### 6.1. INTRODUCCION

El importante desarrollo que ha experimentado tanto la investigación como la educación sexual en nuestro siglo, a pesar de las numerosas deficiencias y dificultades que todavía existen, persisten sin embargo en el mantenimiento de una profunda división entre la investigación teórica y la aplicada.

Si bien es cierto que progresivamente vamos disponiendo de una mayor cantidad de información, también lo es que no siempre se consigue rentabilizar ésta todo lo que sería deseable y posible.

Con demasiada frecuencia la investigación sexual parcela excesivamente los aspectos complejos y diversos que comporta la sexualidad humana. Es necesario, desde nuestro punto de vista, un enfoque más global, incluso a nivel metodológico.

Los estudios sobre comportamiento sexual, o sobre información se utilizan raras veces en el campo de la educación sexual o la pedagogía de la sexualidad.

Los numerosos programas de educación sexual que hemos revisado, ponen en general de manifiesto la ausencia de una justificación teórica de base: a lo sumo se insiste en los contenidos

y las técnicas a utilizar pero nunca en su justificación didáctica, lo que explica que generalmente no se contemple el punto de vista del niño y la niña en estos programas.

En el mejor de los casos se prescribe que los principios didácticos válidos en el resto de las áreas de conocimiento tienen aplicación en el terreno de la educación sexual, lo cual evidentemente no es suficiente; y mientras en otras áreas de conocimiento se puede decir que se dispone de un cúmulo considerable de conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el terreno del conocimiento sexual son realmente escasos y raros.

La exhaustiva revisión bibliográfica realizada ha puesto de manifiesto la escasez de estudios sobre el pensamiento infantil y adulto sobre la sexualidad y la educación sexual, así como la carencia de investigaciones en las que se relacionen entre sí ambas variables y la información sexual de los sujetos.

Nuestro problema de estudio es triple: conocer la génesis de las teorías sexuales infantiles referida a las distintas dimensiones que engloba el concepto de sexualidad; el grado de información sexual general y específica de los diferentes subtemas que comporta ésta, así como las teorías implícitas de las madres y los padres sobre sexualidad y educación sexual.

En segundo lugar, nos interesa poder determinar qué relación existe entre cada una de estas variables y la clase social, el sexo,

la edad y el curso escolar, así como las relaciones entre las teorías implícitas sobre sexualidad y educación sexual de los adultos, para finalmente poder determinar las relaciones existentes entre la construcción de las teorías sexuales infantiles, la información sexual de los mismos sujetos y las teorías implícitas de las madres y padres.

Esperamos, que esta información contribuya a sentar unas bases sólidas para el diseño de los currícula en el campo de la educación sexual.

Para facilitar la comprensión de la fase experimental de nuestro trabajo, hemos optado por presentar las tres investigaciones realizadas en el mismo orden en el que se procedió en la práctica.

Abordaremos en primer lugar la investigación referida a las teorías implícitas entre las madres y los padres sobre sexualidad y educación sexual; a continuación la investigación referida a información sexual y por último el estudio de las teorías sexuales infantiles.

Para una mayor claridad expositiva, explicitaremos en primer lugar las hipótesis generales para toda la investigación, especificando posteriormente las hipótesis referidas a cada uno de los tres estudios realizados.

## 6.2 HIPOTESIS GENERALES

### HIPOTESIS CONCEPTUAL A:

Existe una serie de variables sexuales, la información y las teorías implícitas sobre educación sexual que coactúan con la construcción de las teorías sexuales infantiles.

### HIPOTESIS EMPIRICA A 1:

El grado de información sexual es independiente del grado de elaboración de las teorías sexuales infantiles.

### HIPOTESIS EMPIRICA A 2:

El grado de elaboración de las teorías sexuales infantiles es diferente según el tipo de teoría implícita de los padres sobre educación sexual.

### HIPOTESIS EMPIRICA A 3:

Los sujetos están significativamente mejor informados dependiendo de la teoría sobre educación sexual mantenida por los padres.

7.1. INTRODUCCION

Para la realizacion de la fase experimental de este trabajo fue necesaria la colaboracion de las madres y padres, quienes debieron autorizar a sus hijos a asistir a las sesiones y responder a los cuestionarios de clase social y nivel de educacion.

Realizaremos en la primera fase de nuestro estudio un estudio representacional para establecer los valores, actitudes, habilidades y educacion sexual de los padres y las madres, para posteriormente poder determinar el grado de influencia de estos valores, actitudes, habilidades y educacion sexual de los padres en sus hijos.

7. INVESTIGACION 1: TEORIAS IMPLICITAS SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACION SEXUAL

7.1. OBJETIVO REPRESENTACIONAL

7.1.1. INTRODUCCION

En esta primera investigacion vamos a medir la influencia de los valores, actitudes, habilidades y educacion sexual de los padres en sus hijos. Para ello utilizaremos el metodo de las historias de vida y el metodo de las historias de vida.

En esta primera investigacion vamos a intentar determinar el grado de influencia de los valores, actitudes, habilidades y educacion sexual de los padres en sus hijos. Para ello utilizaremos el metodo de las historias de vida y el metodo de las historias de vida.

## 7.1. INTRODUCCIÓN

Para la realización de la fase experimental de nuestro trabajo fue necesaria la convocatoria de las madres y padres, quienes debían autorizarnos a entrevistar a sus hijos e hijas. Previamente nos respondieron a los cuestionarios de clase social y teorías implícitas.

Realizaremos en la primera fase de nuestra investigación un estudio representacional para establecer las teorías implícitas sobre sexualidad y educación sexual de las madres y los padres, para posteriormente poder determinar el grado de relación entre éstas, la información sexual y las teorías sexuales de sus hijos e hijas.

## 7.2. ESTUDIO REPRESENTACIONAL

### 7.2.1. INTRODUCCIÓN

En esta primera investigación hemos seguido la tradición investigadora de ROSCH (1973), aplicada a las teorías implícitas sobre la educación (TRIANA, 1984), y las concepciones sobre la mujer (GONZALEZ, 1985)

Nuestro objetivo es intentar determinar el grado de tipicidad y polaridad (ALONSO, 1983) de las distintas proposiciones que hemos seleccionado sobre dos temas: Teorías sobre la sexualidad y Teorías sobre la educación sexual en los adultos; de cara a establecer

la pertinencia de las dimensiones que hemos utilizado en la caracterización de las teorías, comprobar si los distintos tipos de instrucciones que hemos elaborado permiten clasificar a los sujetos diferencialmente, a partir de la valoración que realizarán los mismos al establecer la relación entre las teorías y la totalidad de proposiciones que les son presentadas.

Nos hemos servido del análisis de material oral y escrito sobre sexualidad y educación sexual, así como de un estudio piloto previo al estudio normativo.

#### 7.2.2. HIPOTESIS

##### HIPOTESIS CONCEPTUAL A:

Las diversas representaciones teóricas, asignadas a distintos grupos de sujetos, permitirán obtener de éstos respuestas diferentes.

##### HIPOTESIS EMPIRICA A 1:

Los sujetos quedarán agrupados estadísticamente en función de los distintos esquemas teóricos que les serán presentados.

## HIPOTESIS EMPIRICA A 2:

El sexo de los sujetos no afectará significativamente a los juicios de relación que se establezcan entre teorías asignadas y proposiciones.

## HIPOTESIS CONCEPTUAL B:

Las diferentes proposiciones manifestarán distinto grado de pertenencia a las diversas teorías sobre la sexualidad.

## HIPOTESIS EMPIRICA B 1:

Cada proposición obtendrá diferentes índices de tipicidad y polaridad para cada teoría.

## HIPOTESIS CONCEPTUAL C:

Las diferentes proposiciones manifestarán distinto grado de pertenencia a las diversas teorías sobre educación sexual.

## HIPOTESIS EMPIRICA C 1:

Cada proposición obtendrá diferentes índices de tipicidad y polaridad para cada teoría.

### 7.2.3. METODO

#### 7.2.3.1. SUJETOS

Participaron de forma totalmente voluntaria 200 sujetos repartidos proporcionalmente entre las teorías, estudiantes universitarios de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB de La Laguna.

#### 7.2.3.2. INSTRUMENTOS

Para la construcción del material a emplear se desarrollaron varias fases que a continuación vamos a describir.

##### 7.2.3.2.1. SELECCION DE TEORIAS

Realizamos una amplia revisión de las publicaciones en diversos campos: Historia, Sociología, Sexología, Antropología, Pedagogía y Psicología, para la formulación de las teorías referidas a sexualidad: Teoría Judeo-cristiana, Burguesa-tradicional, Capitalista-permisiva y Productivista; y las de educación sexual: Tradicional o represiva-religiosa, Preventiva, Psicoanalítica y Liberal o integradora.

#### 7.2.3.2.2. SELECCION DE ITEMS

Para la caracterización de cada una de las teorías anteriormente mencionadas determinamos, paralelamente a su revisión teórica, las dimensiones que implicaba la formulación global de las mismas.

En cuanto a las teorías sobre sexualidad tomamos en consideración el tipo de relación sexual que defiende: heterosexual, homosexual o ambisexual; las funciones de la sexualidad: reproducción, placer, comunicación, afectividad; concepción de la autoestimulación; lo que cada teoría considera como normal y como patológico; los roles masculinos y femeninos entendidos en sentido amplio: deseo sexual, iniciativa; concepción de la sexualidad infantil y en la madurez; tolerancia o no ante los métodos anticonceptivos; descripción de las relaciones sexuales: coitales, penetración o no, felatio, cunnilingus; institución en la que se materializa la relación: matrimonio o no; mitos y tabúes característicos; número de relaciones: unidad o pluralidad; coincidencia: compañeros-as secuenciales o simultáneos, único-a o no; duración de la relación: provisional o constante; función del orgasmo; genitalidad y explicación, y justificación del amor en relación al sexo.

Las teorías sobre educación sexual las caracterizamos teniendo en cuenta las dimensiones siguientes: Concepto de sexualidad infantil: existencia o no de la misma; concepción ante las manifestaciones sexuales infantiles; igualdad o no de los sexos a la

hora de recibir educación sexual; papel adjudicado a la utilización del vocabulario; contenidos a abordar en la educación sexual; medios didácticos empleados; ventajas e inconvenientes de la educación sexual; relaciones entre la información y el comportamiento, y finalmente, persona e instituciones más idóneas para abordar la educación sexual dentro y fuera de la escuela.

Es evidente que todas las teorías no inciden de la misma forma en cada una de las dimensiones señaladas, de hecho algunas no son abordadas en teorías específicas, pero hemos tratado de establecer aquellos aspectos más generalmente contemplados por las diversas formulaciones teóricas, poniendo de manifiesto lo que podríamos denominar las "obsesiones" específicas, contempladas en la enunciación definitiva de cada una de las teorías.

Una vez habíamos determinado la totalidad de dimensiones comunes a todas las teorías sobre sexualidad y educación sexual, elegimos las proposiciones más idóneas para caracterizarlas, partiendo inicialmente de las concepciones coleccionadas y clasificadas por nosotros a lo largo de numerosas conferencias, coloquios, cursos y seminarios celebrados con madres y padres.

Una dificultad ha sido la propia formulación de las diferentes concepciones en los correspondientes ítems, especialmente porque para diferenciar las diversas posturas mantenidas ante un mismo tema por dos teorías diferentes nos hemos visto obligados a utilizar frases con dos afirmaciones, lo que en algunos casos dificulta la toma

de postura de los sujetos, aunque esta era la única forma posible de diferenciarlas. Sin embargo, es necesario aclarar, que no estar de acuerdo con uno de estos ítems significa simplemente que se está en desacuerdo con la forma en la que esa dimensión concreta es formulada por esa teoría.

Las proposiciones resultantes fueron presentadas a varios jueces, hombres y mujeres, para que valoraran la pertinencia o no de la distribución de las mismas en las distintas teorías, eliminando o reelaborando aquellas que no se ajustaban a las teorías, así como sometidas a un estudio piloto previo al normativo con 15 sujetos para cada una de las teorías, estudiantes de 5º curso de Pedagogía.

Este proceso nos permitió disponer de un total de 86 ítems para las teorías sobre sexualidad y de 44 ítems para las teorías sobre educación sexual.

#### 7.2.3.2.3. ESTUDIO PILOTO

Como ya hemos señalado, realizamos un estudio piloto con 15 sujetos por cada una de las teorías con un total de 96 ítems para las teorías sobre la sexualidad y 103 para las teorías sobre educación sexual, pidiendo a los sujetos que adjudicaran puntuaciones de 0 a 7 juzgando el grado de similitud de las frases con un ejemplo característico presentado para ilustrar cada una de las teorías. El análisis de las frecuencias de cada ítem y sus cinco alternativas nos

permitió eliminar o reestructurar algunas de las teorías y de las frases utilizadas en cada caso.

Uno de los resultados que merece especial mención es la eliminación de la teoría psicoanalítica sobre educación sexual, ya que la mayor parte de las frases utilizadas para caracterizar esta teoría eran atribuidas a alguna de las otras tres, especialmente a la teoría integradora, y en menor grado a la preventiva

#### 7.2.3.2.4. ELABORACION DE INSTRUCCIONES

Diseñamos siete cuadernillos diferentes, conteniendo todos ellos las 86 proposiciones en el tema de la sexualidad y las 44 en el de las teorías sobre educación sexual.

Construimos siete historias que partían de una situación común o problema que se resolvía de forma distinta en función de la teoría en la que se ubicaba.

La situación de partida para las teorías sobre sexualidad eran dos mujeres que se encontraban en la calle y empezaban a hablar de "sus cosas"; mientras que la educación sexual se plasmaba en que los profesores de un centro convocaban una reunión con los padres para hablar y conocer su opinión sobre la conveniencia o no de dar educación sexual a sus hijos.

Esta situación inicial común devenía en todos los casos en un diálogo diferente que se concretó de la siguiente manera:

Para la Teoría Judeo-cristiana sobre sexualidad:

MARIA: Oye, ¿ Viste la película del viernes por la noche en la tele ?. Es un ataque a la moralidad y al matrimonio.

LUISA: Sí, y que lo digas. Esto es un escándalo, con todas las groserías que hacían, con el desparpajo qu hablaban de "esas cosas", y sobre todo como si el sexo fuera algo tan físico.

Para la Teoría Burguesa-tradicional:

MARIA: Oye, sabes que nos va muy bien con la "marcha atrás". Está claro que todo no va a ser tener hijos; pero, desde luego, yo no entiendo la facilidad con la que la gente usa los métodos anticonceptivos. Admito la "marcha atrás" y el preservativo, pero los demás me parecen excesivos.

LUISA: Sí, mi niña; y tampoco entiendo qué pretenden las "feministas", con lo bien que se lo pasa una con la penetración y con lo que nos gustan los hombres cuando llevan la iniciativa.

MARIA: Yo puedo llegar a admitir que los hombres tengan alguna relación fuera del matrimonio, pero de eso a hablar sólo del placer o admitir la homosexualidad va un abismo.

Para la Teoría Productivista:

MARIA: Pues mira, yo creo que tengo algún problema porque no siento placer con mi marido. Cuando yo voy a sentir, mi marido ya se ha "ido".

LUISA: Tú sabes que los hombres son más impulsivos que las mujeres y que nosotras somos más lentas en reaccionar, aunque lo más probable es que haya algún problema en tu relación porque lo que mejor indica que las cosas van bien es llegar al orgasmo al mismo tiempo.

Y para la Teoría Capitalista-permisiva:

MARIA: No entiendo como algunas personas renuncian a tantas cosas o se obsesionan con la penetración; incluso se culpabilizan por masturbarse cuando en definitiva el sexo es para pasarlo bien y todo vale.

LUISA: Sí, además yo no entiendo porque tienen que estar contando otras experiencias que tengas por ahí. Cada uno hace con su cuerpo lo que le de la gana.

En cuanto a las teorías sobre educación sexual, éstas fueron caracterizadas como sigue:

Teoría Tradicional o Religioso-represiva:

Una madre: Yo creo que lo mejor es que el profesor de religión les hable a cada niño por separado.

Otra madre: Sí, deberían explicarles lo de cómo se hacen los hijos y que no deben masturbarse; y sobre todo que hay que casarse primero.

Un padre: Y nada de enseñarles fotos o películas.

Teoría Preventiva:

Una madre: A mí me parece muy importante lo de la educación sexual porque así evitaremos que las niñas se queden embarazadas o que cojan enfermedades de "esas".

Otra madre: Sí, yo también creo que es lo más conveniente, siempre que se eviten temas como el placer o los anticonceptivos. Hay que prevenirlos de todos los peligros que trae consigo el comportamiento sexual y sobre todo enseñarlos a ser responsables.

Finalmente, para la Teoría Liberal o Integradora:

Una madre: Sí, pero tienen que hacerlo bien, sin ocultarles nada y sin imponerles ningún modelo sexual y sin valoraciones morales.

Otra madre: Y además, que tengan en cuenta todos los temas que interesan a nuestros hijos e hijas sin discriminación de ningún tipo, respetando todas las manifestaciones sexuales de los niños y las niñas.

Las instrucciones fueron elaboradas siguiendo aproximadamente el mismo formato utilizado por TRIANA (1984), GONZALEZ (1985), y MARRERO (1988) encaminadas a la identificación por parte de los sujetos del tipo de persona que emitiría tales juicios, haciendo especial hincapié en que no nos interesaba su opinión personal sino lo que pensaban que dirían esas personas concretas, valorando en consecuencia el grado de relación entre los ítems y la historia que se les planteaba para caracterizar cada una de las teorías.

En la primera página del cuadernillo utilizado, tras recoger los datos referidos a nombre, sexo, curso y edad, se les pedía que leyeran atentamente la historia que se les presentaba, y que imaginaran que otras afirmaciones harían las personas que estuviesen de acuerdo con la situación planteada en la historia.

La segunda página, contenía las instrucciones para valorar la similitud entre las ideas subrayadas y las proposiciones que encontrarían a partir de la página número cuatro.

Se utilizó una escala de 0 a 7 puntos, en la que se puntuaba con 7 aquellas frases que correspondían fielmente con las ideas señaladas en el ejemplo; con 0 todas aquellas frases que no correspondían en absoluto con la teoría, y con las puntuaciones intermedias de 1,2,3,4,5 y 6 aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no fuese extrema.

Se presentaban a continuación, en la tercera página, tres ejemplos de cómo utilizar cada cuadernillo, distintos en cada una de las historias.

Ejemplos utilizados para ilustrar la Teoría Judeo-cristiana sobre sexualidad:

EJEMPLO 1

La masturbación es una conducta sexual propia de animales, síntoma de problemas muchos más profundos.

0 1 2 3 4 5 6 ⑦

EJEMPLO 2

La masturbación puede llegar a ser perjudicial para la salud, por eso conviene no abusar.

0 1 2 3 ④ 5 6 7

EJEMPLO 3

La masturbación favorece el conocimiento del propio cuerpo.

① 1 2 3 4 5 6 7

Ejemplos utilizados para ilustrar la Teoría Preventiva sobre educación sexual:

## EJEMPLO 1

La educación sexual contribuye a evitar todos los peligros que entraña la sexualidad, sobre todo para las niñas.

0 1 2 3 4 5 6 ⑦

## EJEMPLO 2

La educación sexual evita los pecados provenientes de la ignorancia.

0 1 2 3 ④ 5 6 7

## EJEMPLO 3

La principal ventaja de la educación sexual es que favorece un desarrollo integral y la salud sexual de las personas.

① 1 2 3 4 5 6 7

Se les especificaba, finalmente que en la tarea no existían aciertos ni errores, haciéndoles observar nuevamente que se trataba de dar puntuaciones que reflejaran su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes de la historia, así como que procurasen utilizar toda la escala de puntuaciones, tomándose el tiempo que considerasen necesario. (VER APENDICE I).

#### 7.2.4. PROCEDIMIENTO

Todos los sujetos realizaron individualmente la prueba, a lo largo de tres días en sesiones de mañana y tarde, invirtiendo un tiempo aproximado de 30 a 45 minutos en cada caso. Los sujetos estuvieron repartidos proporcionalmente entre las teorías presentadas.

Se explicó detenidamente, antes de entregar los cuadernillos, que se requería su colaboración para un estudio sobre la educación sexual en el Ciclo Medio de EGB, colaboración en todos los casos voluntaria.

Tras repartir de forma aleatoria los cuadernillos referidos a las siete teorías en cada una de las sesiones, se les explicó después de leer en voz alta las instrucciones que debían seguir para completarlos, omitiendo la idea subrayada característica de cada teoría que debían leer individualmente, insistiendo en que tenían que centrarse no en su propia opinión, sino en lo que creían que dirían personas que pensarán como las que ejemplificábamos en la historia utilizada en cada teoría.

#### 7.2.5. RESULTADOS

Siguiendo la línea de ROSCH (1973) (McCLOSKEY Y GLUCKSBERG, 1978) iniciada para su estudio de las Categorías Naturales, optamos por calcular el grado de tipicidad de las proposiciones para cada teoría, las medias obtenidas para cada proposición con relación a cada

una de las teorías sobre la sexualidad y la educación sexual, pudiéndose detectar de esta manera la pertinencia de los ítems a las diferentes formulaciones teóricas.

Los resultados obtenidos (VER APENDICE I) confirmaron la hipótesis sobre la organización jerárquica existente dentro de las teorías.

Como complemento al cálculo de la tipicidad y con el fin de determinar en qué medida eran excluyentes los resultados de cada teoría, es decir, si las proposiciones muy típicas de una teoría pueden ser también muy típicas de otra, utilizamos la fórmula (ALONSO, 1983) que nos permitiera obtener el índice de polaridad de cada ítem con relación a una teoría crítica.

La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$P_{i_{TC}} = \frac{\bar{x}_{i_{TC}} - \frac{\bar{x}_i (TC - 5)}{5}}{7}$$

donde:

$P_{i_{TC}}$  = Polaridad del ítem "i" hacia una teoría crítica.

$\bar{x}_{i_{TC}}$  = Media de las puntuaciones del ítem "i" en la teoría "a".

$\bar{x}_{i(1-5)}$  = Sumatorio de las medias de las puntuaciones del ítem "i" en las "x" teorías restantes.

"x" = Número de puntuaciones que intervienen en el sumatorio  $\bar{x}_{i(1-5)}$

"7" = Valor máximo de la escala de similitud.

Los índices de polaridad obtenidos por medio de este procedimiento figuran en el APENDICE I.

#### 7.2.6. DISCUSION

Los resultados apoyan nuestras hipótesis iniciales, al tiempo que concuerdan con los estudios precedentes (TRIANA, 1984; GONZALEZ, 1985).

Así, la hipótesis referida a que el sexo de los sujetos no alteraría de forma significativa los juicios de relación que establecerían éstos entre las teorías asignadas y las diferentes proposiciones, ha quedado confirmada.

Partiendo de la idea de que las teorías implícitas podían tener un comportamiento estructural similar al de las categorías naturales (ROSCH, 1973), y a pesar de las características diferenciales de estas unidades representacionales (RODRIGO, 1985), hemos confirmado, que efectivamente, las proposiciones causales que configuran una teoría ingenua no son exclusivas de esa teoría. En este sentido la hipótesis referida a la previsión de obtener distintos índices de polaridad y tipicidad para cada teoría, queda confirmada.

En cuanto a la hipótesis referida a la posibilidad de que los sujetos fuesen agrupados estadísticamente en función de los distintos esquemas representacionales asignados, se confirma también.

### 7.3. ESTUDIO ATRIBUCIONAL

#### 7.3.1. INTRODUCCION

Como ya hemos señalado, diversas corrientes teóricas en el campo de la Pedagogía y la Psicología principalmente han resaltado de forma desigual la función atribuida a las madres y los padres en la formación de conceptos en los niños, aunque en general se admite el irrelevante papel que cumplen éstos como transmisores de la información sexual entre los niños, así como la importancia de las madres como segunda fuente de información sexual para la niñas.

Nos interesaba pues establecer experimentalmente este tipo de relación y ver si las variables clase social y el hecho de tener hijos o hijas determinaría en los individuos distintas apreciaciones de las teorías sobre sexualidad y educación sexual, así como el tipo de relación entre unas teorías y otras en los mismos sujetos.

#### 7.3.2. HIPOTESIS GENERALES

##### HIPOTESIS CONCEPTUAL A:

Existe una relación significativa entre las teorías sobre sexualidad y las teorías sobre educación sexual.

## HIPOTESIS EMPIRICA A 1;

El grado de liberalidad atribuido a las teorías sobre sexualidad no se corresponde con el grado de liberalidad característico de las teorías sobre educación sexual: las madres y padres serán más conservadores en cuanto a las teorías sobre educación sexual.

## HIPOTESIS CONCEPTUAL B:

El sexo de los hijos determinará diferencias significativas entre los padres en la elección de una teoría de educación sexual.

## HIPOTESIS EMPIRICA B 1;

Los padres que optan de forma significativamente diferente por aquellas teorías que hacen mayor hincapie en la diferenciación según el sexo, como es el caso de la teoría preventiva, son los que tienen hijas.

## HIPOTESIS CONCEPTUAL C:

Existe una relación significativa entre la clase social y las teorías sobre sexualidad y educación sexual.



#### HIPOTESIS EMPIRICA C 1:

La clase social está relacionada positivamente con las teorías sobre sexualidad: a mayor clase social, mayor liberalidad en el modelo elegido.

#### HIPOTESIS EMPIRICA C 2:

La clase social está relacionada positivamente con las teorías sobre educación sexual: a mayor clase social, mayor liberalidad en el modelo de educación sexual elegido, principalmente el integrador o liberal.

### 7.3.3. METODO

#### 7.3.3.1. SUJETOS

Participaron las madres y padres de los sujetos seleccionados para el estudio de las teorías sexuales y la información sexual, en número inferior a 100, dado que algunos tenían varios hijos en el mismo centro en los niveles educativos elegidos por nosotros.

#### 7.3.3.2. INSTRUMENTOS

En el estudio realizado con anterioridad sobre las teorías implícitas para comprobar el comportamiento de las diferentes

proposiciones, decidimos eliminar la Teoría Productivista sobre la sexualidad por las siguientes razones:

El intervalo que se escogió para señalar los límites por encima y por debajo del cual estarían las puntuaciones más y menos típicas fue 2.5 - 4.5.; encontrando que la teoría mencionada no ofrecía una formulación claramente diferenciadora, se obtenía una tipicidad intermedia.

Para la selección de los ítems que representarían definitivamente a cada una de las seis teorías resultantes, y para evitar que las proposiciones elegidas resultasen extremadamente estereotipadas y por tanto más deseables socialmente o más rechazables por la misma causa, o que resultasen extremas, en contraste con el pensamiento de la calle que es más flexible y adaptativo; optamos por una estrategia que suavizara los efectos de la tipicidad.

Elegimos, en consecuencia, para cada teoría y en el marco de los ítems con mayor tipicidad ( 4.5) las cuatro proposiciones con tipicidad más alta y polaridad más baja, y las cuatro proposiciones con tipicidad más baja y polaridad más alta, procediendo a su redacción definitiva de manera más implicativa.

Las teorías sobre sexualidad y educación sexual quedaron finalmente configuradas como se explicita a continuación en las Tablas I, II, III, IV, V y VI.

TABLA I: Proposiciones ( antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Judeo-Cristiana sobre Sexualidad

La peor desgracia para una familia es que la mujer sea infiel al marido.	6,08	0,51	En mi opinión la peor desgracia para una familia es que la mujer sea infiel a su marido.
La sexualidad humana está por naturaleza destinada exclusivamente a la heterosexualidad y a la procreación.	5,76	0,60	Creo que es ley de vida que la sexualidad sea la relación entre un hombre y una mujer para tener hijos.
El acto sexual (relación sexual) a partir de cierta edad es algo impropio desagradable y muy reprobable.	5,72	0,59	Siempre he criticado mucho la sexualidad en las personas mayores. porque es impropia y desagradable.
El matrimonio es una unión para toda la vida, hay que aceptarlo como salga.	5,56	0,51	Pienso que el matrimonio es una unión para toda la vida y tenemos que aceptarlo como salga.
La masturbación es desperdiciar una potencia que Dios nos ha dado para tener hijos	5,56	0,63	Me parece que la masturbación es estropear una fuerza que debería dedicarse a tener hijos.
El comportamiento homosexual es completamente antinatural porque no está destinado a la procreación.	4,96	0,46	En el fondo pienso que los homosexuales van contra la naturaleza porque no pueden tener hijos.
El hombre tiene por naturaleza más necesidad sexual que la mujer y debe controlar sus impulsos para no convertir el sexo en algo bajo y banal.	4,84	0,30	En el fondo creo que es cierto, que el hombre tiene por naturaleza más necesidad sexual que la mujer, y debe controlarse para no convertir el sexo en algo desagradable.
La penetración anal no es aceptable porque no tiene por finalidad la procreación	4,60	0,40	No admito la penetración anal porque va contra la naturaleza.

TABLA II: Propositiones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Burguesa-Liberal sobre Sexualidad

<p>Aunque es muy importante la procreación en el matrimonio, podemos usar anticonceptivos como la "marcha atrás" o el preservativo.</p>	6,72 0,43	<p>Creo que lo más importante es la procreación pero a veces se puede evitar con la "marcha atrás" o los preservativos.</p>
<p>Las mujeres prefieren a los hombres que llevan la iniciativa sexual, en el fondo les gusta sentirse dominadas.</p>	6,72 0,60	<p>En el fondo a las mujeres les gusta que sea el hombre el que tome la iniciativa, les gusta sentirse dominadas.</p>
<p>Es admisible que el hombre tenga alguna amiga durante el noviazgo, la castidad en el hombre no importa tanto.</p>	5,88 0,29	<p>Acepto que el hombre tenga "amigas" durante el noviazgo, pero me parece inadmisible en las mujeres.</p>
<p>Los homosexuales crean bastantes trastornos e inconvenientes a sus familias.</p>	5,44 0,30	<p>Creo que los homosexuales crean siempre trastornos e inconvenientes a sus familiares.</p>
<p>La introducción del pene en la vagina supone la relación sexual más completa, cuando no penetras te quedas a medias.</p>	5,40 0,27	<p>Pienso que cuando no se introduce el pene en la vagina te quedas a medias.</p>
<p>Está perfectamente justificado que el hombre tenga, de vez en cuando, alguna relación sexual fuera del matrimonio.</p>	5,28 0,25	<p>Pienso que está justificado que el hombre tenga de vez en cuando alguna relación sexual fuera del matrimonio.</p>
<p>El matrimonio supone la obligación de cumplir con el acto sexual algunos días como mínimo al mes, aunque no sea con fines reproductivos.</p>	4,88 0,32	<p>Creo que el matrimonio supone la obligación de cumplir con el acto sexual aunque no se tengan hijos.</p>
<p>Las conversaciones sobre el sexo son más adecuadas y propias entre hombre o entre mujeres.</p>	4,60 0,21	<p>Creo que las conversaciones sobre sexo son más propias entre hombres o entre mujeres, que entre ambos sexos.</p>

TABLA III: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Capitalista-Permisiva.

La iniciativa sexual puede ser tanto femenina como masculina.	6,56	0,51	Creo que la iniciativa sexual puede ser tanto femenina como masculina.
El amor no tiene por qué implicar dependencia y obligaciones.	6,32	0,53	Pienso que el amor no se tiene que entender siempre como dependencia y obligaciones.
Deberían cambiarse las leyes civiles para despenalizar las prácticas sexuales consideradas anormales.	6,40	0,55	Estoy de acuerdo con el cambio de las leyes para que no se castiguen algunas relaciones sexuales consideradas anormales.
Es muy positivo hablar abiertamente de sexo incluso con los hijos.	6,00	0,51	En mi opinión es muy positivo hablar abiertamente de sexo incluso con los hijos.
La masturbación es una forma creativa y muy sana de disfrutar con el sexo.	5,76	0,60	Considero que la masturbación es una forma y creativa y muy sana de disfrutar con el sexo.
La masturbación favorece el conocimiento del propio cuerpo.	5,32	0,49	Creo que la masturbación es positiva porque ayuda a conocer mejor nuestro cuerpo.
La penetración del pene en la vagina es imprescindible para pasarlo bien.	5,20	0,37	Para mí está claro que para pasarlo bien hay que introducir siempre el pene en la vagina.
Para resolver ciertos problemas sexuales deberían utilizarse sustitutos-as sexuales.	5,08	0,52	Admito que para resolver ciertos problemas sexuales intervengan otras personas diferentes de la pareja.

TABLA IV: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Tradicional sobre Educación Sexual

Para que la educación sexual sea eficaz debe efectuarse con prudencia, expresiones adecuadas, preferiblemente a cada niño o niña individualmente.	6,29	0,37	Considero que una educación sexual eficaz debe efectuarse con prudencia, expresiones adecuadas y preferiblemente a cada niño o niña individualmente.
La educación sexual debe subrayar el valor indiscutible de la virginidad femenina.	5,97	0,35	Pienso que la educación sexual debe insistir en el valor tan importante que tiene la virginidad femenina.
La educación sexual no debe separarse de los valores morales correspondientes.	5,91	0,40	En mi opinión la educación sexual debe valorar siempre lo que está bien y lo que está mal.
El material gráfico y audiovisual es muy nocivo cuando presenta crudamente realidades sexuales para las que no se está preparado.	5,85	0,34	Estoy convencido de que las fotografías o dibujos que muestran la sexualidad crudamente son muy perjudiciales cuando los niños no están preparados para verlos.
La utilización de cierto material gráfico y audiovisual produce impresiones traumáticas o suscita curiosidades que inducen al mal.	5,82	0,33	Creo que muchas veces, ciertas fotografías o dibujos producen impresiones traumáticas o despiertan curiosidades que inducen al mal.
La educación sexual debe actuar sobre los profundos problemas de personalidad que causan la masturbación para evitarla.	5,35	0,29	Pienso que la educación sexual debe actuar sobre los profundos problemas de personalidad que causan la masturbación para evitarla.
La educación sexual debe orientar a la gente sólo hacia la procreación como máxima expresión del amor.	5,35	0,37	Creo que la educación sexual debe orientar a las personas sólo hacia la procreación como máxima expresión del amor.
Ciertos textos escolares por su carácter naturalista e insinuante resultan nocivos al niño y al adolescente.	4,97	0,29	Considero que ciertos textos escolares por su carácter naturalista e insinuante resultan nocivos al niño y al adolescente.

TABLA V: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Preventiva sobre educación sexual

La educación sexual debe buscar sobre todo que los individuos se contengan y sean responsables de las consecuencias que pueden tener las relaciones sexuales.	5,94	0,35	Creo que con la educación sexual hay que conseguir que los individuos se contengan y sean responsables de las consecuencias que pueden tener las relaciones sexuales.
La educación sexual debe evitar en lo posible temas como el placer, o las distintas formas de satisfacción sexual.	5,46	0,30	Pienso que la educación sexual debe evitar en lo posible temas como el placer o las distintas formas de satisfacción sexual.
La educación sexual debe advertir de los peligros de la promiscuidad origen de muchas enfermedades de transmisión sexual.	5,49	0,16	Creo que la educación sexual debe advertir de los peligros de la promiscuidad, origen de enfermedades de transmisión sexual.
Las explicaciones sobre sexualidad deben ser claras pero advertir siempre de los peligros del sexo.	5,06	0,13	En mi opinión, las explicaciones sobre sexualidad deben ser claras pero advirtiendo siempre de los peligros del sexo.
Todas las escuelas deberían incluir la educación sexual como medida preventiva.	4,25	0,12	Creo que todas las escuelas deberían incluir la educación sexual como medida preventiva.
La principal ventaja de la educación sexual es la disminución de los abortos y los abusos sexuales.	4,43	0,18	Para mí, la principal ventaja de la educación sexual es que disminuyen los abortos y los abusos sexuales.
La educación sexual debe fomentar el diálogo entre padres e hijos para controlar lo que éstos hacen y evitar así ciertos peligros.	4,06	0,10	Pienso que es muy importante que la educación sexual fomente el diálogo entre padres e hijos para controlar lo que éstos hacen y evitar así ciertos peligros.
La educación sexual se debe impartir en grupos mixtos, pero centrándose siempre en algunas consecuencias de la relación sexual.	3,78	0,11	Considero que la educación sexual debe impartirse en grupos mixtos pero sin olvidar ciertas consecuencias de la relación sexual.

TABLA VI: Proposiciones (antes y después de ser pulidas) para representar a la Teoría Liberal o Integradora sobre educación sexual

La educación sexual debe impartirse conjuntamente a ambos sexos sin diferencias de ningún tipo.	6,67	0,73	Considero que la educación sexual debe darse conjuntamente a ambos sexos sin ninguna diferencia.
El aprendizaje de la sexualidad debe partir de los temas que interesen a los niños y niñas y tener en cuenta sus ideas.	6,52	0,77	Creo que la educación sexual debe tener en cuenta los temas que interesen a niño y niñas, y sus ideas.
La educación sexual debe favorecer y respetar todas las manifestaciones sexuales.	6,06	0,70	Pienso que la educación sexual debe favorecer y respetar todas las manifestaciones sexuales.
Todos los temas tienen cabida en la educación sexual: los anticonceptivos, el aborto, los diversos medios de satisfacción sexual...	5,94	0,74	Yo diría que todos los temas pueden ser tratados en la educación sexual: los anticonceptivos, el aborto, las distintas formas de satisfacción sexual...
La educación sexual debe excluir cualquier tipo de valoración moral.	5,70	0,40	En mi opinión no debe valorarse lo que es bueno y lo que es malo en la educación sexual.
Debe utilizarse cualquier tipo de material gráfico o audiovisual que aclare el conocimiento de la sexualidad humana.	5,24	0,62	Me parece que cualquier dibujo o fotografía es útil si aclara el conocimiento de la sexualidad humana.
La educación sexual debe fomentar el respeto por cualquier alternativa como la homosexualidad, travestismo, ambisexualidad, etc.	5,12	0,62	Pienso que la educación sexual debe fomentar el respeto por la homosexualidad, el travestismo o la ambisexualidad.
La principal ventaja de la educación sexual es que favorece el desarrollo integral y la salud sexual de las personas.	4,49	0,55	Pienso que la principal ventaja de la educación sexual es que favorece el desarrollo integral y la salud mental de los niños.

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LAS TABLAS I A LA VI

En la redacción final de las instrucciones, se elimina el ejemplo característico de cada una de las teorías, para presentarlas en un orden absolutamente aleatorio a los sujetos.

Las instrucciones explicaban que se trataba de determinar el grado de acuerdo de cada uno de ellos con las diferentes frases que aparecerían a partir de la segunda página del cuadernillo elaborado y hasta la página cuatro con los 24 ítems sobre sexualidad, y de ahí hasta el final del mismo con los otros 24 ítems referidos a educación sexual. (VER APENDICE I)

Las instrucciones contenían así mismo, información clara y precisa de como debía ser completado, rodeando con un círculo, de entre los valores 1 al 5, en cada uno de los ítems su grado de acuerdo o desacuerdo con los mismos. Debían responder 5 si estaban totalmente de acuerdo con la frase; 1 si estaban en total desacuerdo o muy en desacuerdo; 2 si estaban en desacuerdo; 3 ante la indiferencia, y 4 si estaban de acuerdo.

La forma de adjudicar las puntuaciones era recordado al comienzo de cada página del cuadernillo.

#### 7.3.3.3. PROCEDIMIENTO

Los cuadernillos fueron completados de manera colectiva, en las diversas reuniones convocadas en los centros que participaron en el estudio, generalmente por la tarde, después de la jornada lectiva de los alumnos.

Fue necesario, en todas las sesiones repetir varias veces las instrucciones oralmente, dado que algunas de las madres y padres tenían dificultad para comprenderlas. En unos pocos casos, hubo que leer a cada sujeto ítem por ítem por no saber éstos leer.

Se les insistió en la necesidad de mantener silencio y no comentar entre sí las respuestas, consigna que respetaron estoicamente.

En alguno de los centros, asistieron tanto la madre como el padre, por lo que optamos porque realizaran conjuntamente el cuestionario pero insistiéndoles en que en caso de desacuerdo entre ambos, debía prevalecer el criterio de la madre y no el del padre.

#### 7.3.4. RESULTADOS

##### 7.3.4.1. NIVEL DESCRIPTIVO

###### 7.3.4.1.1. ANALISIS DE LA CONSISTENCIA INTERNA

Para establecer la confiabilidad de las escalas, la fiabilidad se determinó a través de un  $\alpha$  de CROMBRACH que señaló unos índices de 0,61 para el cuestionario de Teorías sobre Sexualidad, y de 0,49 para el cuestionario de Teorías sobre Educación Sexual.

###### 7.3.4.1.2. ANALISIS FACTORIAL POR TEORIA

Previamente habíamos decidido eliminar algunos de los ítems en cada uno de los cuestionarios porque presentaban una asimetría y/o una curtosis muy distinta a la de la distribución normal. Así mismo, su peso factorial en la teoría correspondiente no era alto, o tenía un peso factorial similar en alguna de las otras teorías.

De igual forma, optamos por eliminar la Teoría Tradicional de Educación Sexual, porque sus valores eran altos pero negativos en la Teoría Liberal o Integradora, lo que significa que era el extremo opuesto de esta teoría. (VER justificación en 7.3.5. DISCUSION).

Tras estas aclaraciones, pasaremos a comentar pormenorizadamente los resultados del análisis factorial para cada una

de las teorías, en un grupo referido a las teorías sobre sexualidad, y en otro las teorías sobre educación sexual.

#### 7.3.4.1.2.1. ANALISIS FACTORIAL DE LAS TEORIAS SOBRE SEXUALIDAD

En cuanto a la factorización de la escala de sexualidad se realizó un análisis de componentes principales con la rotación ortogonal varimax, que presentó una solución de tres factores que explicaban una varianza acumulada del 61,8%.

##### a) FACTOR 1

El análisis del Factor 1, mostró un valor propio de 3,9, y explica el 35,8% de la varianza. Este factor está integrado por los ítems que figuran en la siguiente Tabla, indicándose la saturación de cada uno de ellos.

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA VII

Como puede observarse, podemos afirmar que el factor 1 explica posturas judeo-cristinas o tradicionales ante la sexualidad a pesar del bajo número de ítems que se conservan. El grado de saturación del resto de los ítems eliminados era superior a 0,40 en las demás teorías, pero inferior en los cinco que se han mantenido.

Sin embargo, el alto grado de saturación, nos permite sostener que representan proposiciones características de esta teoría. Así, por ejemplo, el ítem 18 en el que se afirma que es "ley de vida que la sexualidad es la relación entre un hombre y una mujer para tener hijos", o el ítem 7 referente a que "en el fondo los hombres tienen por naturaleza un impulso sexual irrefrenable que puede llevar a convertir el sexo en algo banal y desagradable", son inconfundiblemente apropiados para definir una concepción judeo-cristiana de la sexualidad. Los otros tres ítems, con una saturación así mismo alta, se centran en aspectos muy relacionados con esta forma de pensar: el matrimonio como una unión para toda la vida y en el que hay que sufrir; la idea de que la masturbación supone malgastar lo que potencialmente está destinado a tener hijos, y por último la idea de que lo peor para una familia es la infidelidad femenina.

#### b) FACTOR 2

Con un valor propio de 1,5 explica el 13,8% de la varianza. Las saturaciones obtenidas por cada ítem en este factor son las siguientes:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA VIII

De la misma forma que sucediera con el factor anterior y a pesar de que sólo se han mantenido cuatro ítems de los ocho inicialmente incluidos, creemos que pueden considerarse como definitorios de la teoría burguesa tradicional.

Especialmente, los ítems 20 y 24, con altos valores de saturación explican los únicos límites claros con respecto a la teoría anterior. Ambas teorías se encontraban próximas en algunos de sus ítems. La posibilidad de admitir que los hombres tengan "amigas" durante el noviazgo, pero no para las mujeres, así como la idea de que la penetración en las relaciones sexuales es fundamental para que ésta sea completa son evidentemente indicadores perfectos de la teoría burguesa-tradicional.

Los otros dos ítems que se conservan, referidos a la no aceptación, en definitiva, de la homosexualidad aunque no a su condena explícita como sería el caso de la teoría judeo-cristiana, y a la consideración de que las conversaciones sobre sexualidad son más apropiadas entre personas del mismo sexo, reflejan perfectamente esa característica inconfundible de esta teoría que definíamos como el discurso "hipócrita", claro exponente de la moral de doble código.

### c) FACTOR 3

Nos encontramos, por último ante un factor con un valor propio de 1,3 que explica el 12,3% de la varianza y cuyas saturaciones presentamos a continuación:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA IX

Tabla VII : Saturaciones de los items sobre Sexualidad en el factor 1.

ITEMS	PROPOSICIONES	SATURACION FACTOR 1
7	En el fondo, creo que es cierto que el hombre tiene por naturaleza más necesidad sexual que la mujer y debe controlarse para no convertir el sexo. en algo banal y despreciable.	0,73
13	Me parece que la masturbación es estropear una fuerza que debería dedicarse a tener hijos.	0,71
14	Pienso que el matrimonio es una unión para toda la vida y que tenemos que aceptarlo como salga.	0,73
17	En mi opinión, la peor desgracia para una familia es que la mujer sea infiel a su marido.	0,59
18	Creo que es ley de vida que la sexualidad sea la relación entre un hombre y una mujer para tener hijos.	0,73

Tabla VIII : Saturaciones de los items sobre Sexualidad en el factor 2.

ITEMS	PROPOSICIONES	SATURACION FACTOR 2
20	Acepto que el hombre tenga "amigas" durante el noviazgo pero me parece inadmisibile en las mujeres.	0,76
22	Creo que los homosexuales crean siempre trastornos e inconvenientes a sus familias.	0,66
23	Creo que las conversaciones sobre el sexo son más propias entre hombres o entre mujeres que entre ambos sexos.	0,71
24	Pienso que cuando no se introduce el pene en la vagina te quedas a medias.	0,77

Tabla IX : Saturaciones de los items sobre Sexualidad en el factor 3.

ITEMS	PROPOSICIONES	SATURACION FACTOR 3
3	Creo que la masturbación es positiva porque ayuda a conocer mejor nuestros cuerpos.	0,82
10	Admito que para resolver ciertos problemas sexuales intervengan otras personas diferentes de la pareja.	0,84

Este factor recogía ítems de la teoría burguesa-liberal, conservándose sólo dos que claramente la caracterizan como la teoría capitalista permisiva.

La saturación de estos dos ítems es la más alta con respecto al resto de las dos teorías comentadas. Se refiere, el ítem 3 al reconocimiento de la masturbación como una forma positiva de conocimiento del propio cuerpo; y el ítem 10 a la posibilidad de admitir terapeutas sexuales para la resolución de determinados conflictos.

Finalmente, la FIG. 5, explica a través de la representación gráfica la distribución de los ítems conservados para cada una de las tres teorías.

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA FIG. 5.

#### 7.3.4.1.2.2. ANALISIS FACTORIAL DE LAS TEORIAS SOBRE EDUCACION SEXUAL

##### a) FACTOR 1

El factor 1 presenta un valor propio de 3,5 y explica el 27,5% de la varianza. Las saturaciones obtenidas para cada ítem en este factor son las siguientes:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA X

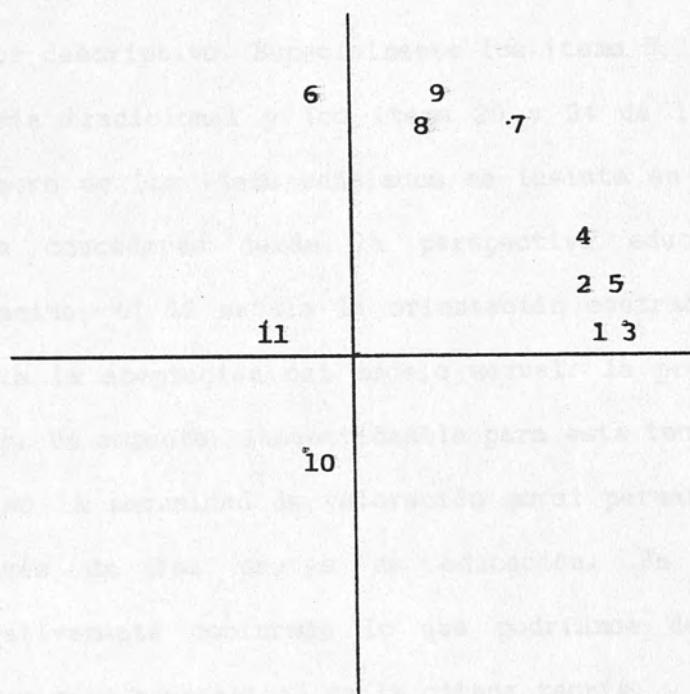


Fig. 5. Representación gráfica del análisis factorial de las Teorías Implícitas sobre Sexualidad.

Como ya hemos señalado, la teoría tradicional y la teoría liberal sobre educación sexual representan los polos opuestos de la misma forma de pensar, por lo que hemos incorporado algunos de los ítems de la teoría tradicional en la liberal o integradora.

El resultado es una teoría con siete ítems y con un alto valor descriptivo. Especialmente los ítems 5, 12 y 17 originales de la teoría tradicional y los ítems 20 y 24 de la teoría liberal. En el primero de los ítems señalados se insiste en el importante valor que debe concederse desde la perspectiva educativa a la virginidad femenina; el 12 señala la orientación central de la educación sexual hacia la aceptación del modelo sexual: la procreación como fruto del amor. Un aspecto, incuestionable para esta teoría, como recoge el ítem 17 es la necesidad de valoración moral permanente en la sexualidad a través de las pautas de educación. En conjunto y formulados negativamente conforman lo que podríamos denominar algunas de las obsesiones pedagógicas de la citada teoría.

Con respecto al grupo de cuatro ítems, que representan a la teoría liberal, se refieren a la necesidad de contemplar todos los temas sin limitación, la utilización de cualquier tipo de material didáctico si resulta explicativo, el respeto ante cualquier manifestación de la sexualidad y especialmente la aceptación y respeto hacia orientaciones sexuales como son la homosexualidad y la ambisexualidad, así como el travestismo.

## b) FACTOR 2

Para este factor, con un valor propio de 2,8 y que explica en un 21,8% la varianza, la siguiente tabla recoge las saturaciones obtenidas:

COLCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XI

El alto grado de saturación del ítem 3 lo configuran como uno de los más explicativos de la teoría preventiva, ya que señala la importancia que tiene el diálogo entre los padres y los hijos como forma directa de control sobre éstos últimos. La obsesión por recordar en todo momento las posibles consecuencias negativas de las relaciones sexuales se refleja en el ítem 4.

El ítem 6, refleja así mismo, un aspecto notable de la teoría preventiva: la disminución de los abortos y las enfermedades de transmisión sexual como principal ventaja de la educación sexual. De igual manera, en el ítem 15, se pone de manifiesto la preocupación de los padres por evitar la promiscuidad asociada al origen de las enfermedades de transmisión sexual.

Por último, y a través del ítem 14, se refleja la preocupación permanente de alertar sobre los peligros de la sexualidad, sin que esto suponga una negación de explicaciones claras.

Tabla X : Saturaciones de los items sobre Educación Sexual en el factor 1.

ITEMS	PROPOSICIONES	SATURACION FACTOR 1
3	Pienso que es muy importante que la educación sexual fomente el diálogo entre padres e hijos para controlar lo que éstos hacen y evitar así ciertos peligros.	0,82
4	Considero que la educación sexual debe impartirse en grupos mixtos pero sin olvidar ciertas consecuencias de la relación sexual.	0,79
6	Para mí, la principal ventaja de la educación sexual es que disminuyen los abortos y los abusos sexuales.	0,54
14	En mi opinión, las explicaciones sobre sexualidad deben ser claras pero advirtiendo siempre de los peligros del sexo.	0,60
15	Creo que la educación sexual debe advertir de los peligros de la promiscuidad origen de muchas enfermedades de transmisión sexual.	0,63
21	Creo que todas las escuelas deberían incluir la educación sexual como medida preventiva.	0,67

Tabla XI : Saturaciones de los items sobre Educación Sexual en el factor 2.

ITEMS	PROPOSICIONES	SATURACION FACTOR 2
1	Creo que la educación sexual debe tener en cuenta los temas que interesan a niños y niñas y sus ideas.	0,53
5	Pienso que la educación sexual debe insistir en el valor tan importante que tiene la virginidad femenina.	-0,64
12	Creo que la educación sexual debe orientar a las personas sólo hacia la procreación como máxima expresión del amor.	-0,68
16	Me parece que cualquier dibujo o fotografía es útil si aclara el conocimiento de la sexualidad humana.	0,69
17	En mi opinión, la educación sexual debe valorar siempre lo que está bien y lo que está mal.	-0,67
20	Pienso que la educación sexual debe favorecer y respetar todas las manifestaciones sexuales.	0,59
24	Pienso que la educación sexual debe fomentar el respeto por la homosexualidad, el travestismo o la ambisexualidad.	0,53

Para finalizar, la FIG. 6, recoge la representación gráfica de los ítems representativos de los dos factores.

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA FIG. 6

#### 7.3.4.2. ANALISIS DE LAS HIPOTESIS

##### 7.3.4.2.1. HIPOTESIS CONCEPTUAL A

###### 7.3.4.2.1.1. HIPOTESIS ESTADISTICA A 1

Existe una correlación significativa y positiva entre las teorías sobre Sexualidad y las teorías sobre Educación Sexual.

Para contrastar esta hipótesis se calculó el coeficiente de correlación de PEARSON, entre cada una de las variables referidas a teorías sobre sexualidad y sobre educación sexual.

Se obtuvieron los siguientes valores:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XII

Por lo tanto, podemos aceptar nuestra hipótesis, aunque no en la dirección que habíamos presupuesto, ya que si se es conservador o tradicional en cuanto a la sexualidad, se es también en lo referente a la educación sexual, no existiendo diferencias entre ser partidario de la teoría judeo cristiana o la burguesa liberal en cuanto a

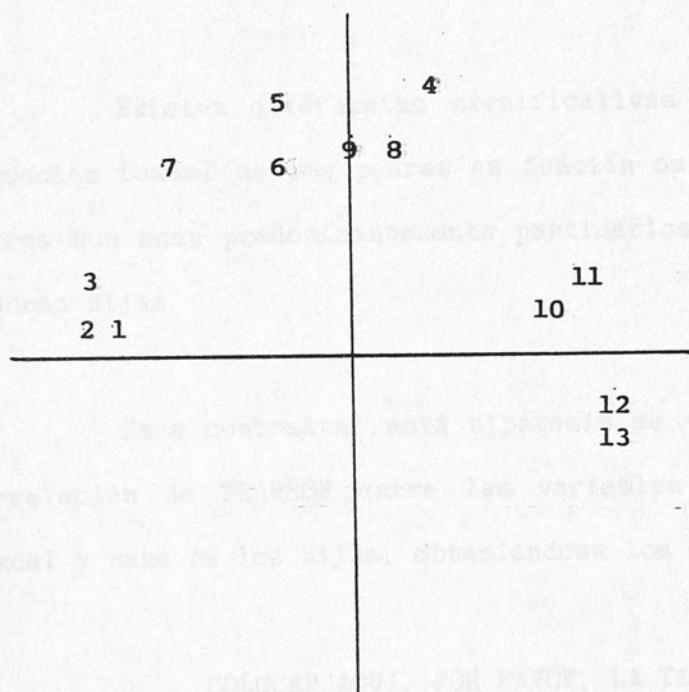


Fig. 6. Representación gráfica del análisis factorial de las Teorías Implícitas sobre Educación S.

educación sexual se refiere. Efectivamente encontramos una alta correlación entre ambas teorías referidas a la sexualidad:

$$r_{xy} = 0.56 \quad P < 0.001$$

#### 7.3.4.2.2. HIPOTESIS CONCEPTUAL B

##### 7.3.4.2.2.1. HIPOTESIS ESTADISTICA B 1

Existen diferencias significativas entre las Teorías sobre Educación Sexual de los padres en función del sexo de los hijos: los padres que sean predominantemente partidarios de la Teoría Preventiva tendrán hijas.

Para contrastar esta hipótesis se calculó el coeficiente de correlación de PEARSON entre las variables Teorías sobre Educación Sexual y sexo de los hijos, obteniéndose los siguientes resultados:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XIII

En base a estos resultados, no es posible sostener nuestra hipótesis.

Sin embargo, y aunque consideramos que el nivel de significación es marginal en el segundo de los casos, el referido a la

	IND. DE CORRELACION	PROBABILIDAD
JUDEO-CRISTIANA VS. LIBERAL	$r_{xy} = -0.76$	0.001
BURGUESA-LIBERAL VS. LIBERAL	$r_{xy} = -0.60$	0.001
CAPITALISTA PERMISIVA VS. PREVENTIVA	$r_{xy} = -0.30$	0.01

TABLA XII: Correlaciones significativas entre las Teorías sobre Sexualidad y las Teorías sobre Educación Sexual.

	IND. DE CORRELACION	PROBABILIDAD
TEORIA LIBERAL VS SEXO	$r_{xy} = -0.02$	0.01
TEORIA PREVENTIVA VS SEXO	$r_{xy} = -0.18$	0.01

TABLA XIII: Correlaciones entre las Teorías de Educación Sexual y el sexo.

Teoría Preventiva, hemos querido comprobar la dirección de esta diferencia mediante el siguiente contraste:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XIV

Efectivamente, y aunque la diferencia tenga muy poca significación, las niñas cuyos padres son partidarios de la Teoría Preventiva están ligeramente mejor informadas.

#### 7.3.4.2.3. HIPOTESIS CONCEPTUAL C

##### 7.4.3.4.2.3.1. HIPOTESIS ESTADISTICA C 1

Existen diferencias significativas entre las Teorías sobre Sexualidad y las Teorías sobre Educación en función de la clase social de los sujetos.

Para la comprobación de nuestra hipótesis realizamos el cálculo del coeficiente de correlación de PEARSON, obteniéndose valores significativos, por lo que decidimos averiguar la dirección de estas diferencias mediante los siguientes contrastes:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XV

De donde, podemos aceptar nuestra hipótesis: las clases sociales más bajas se identifican con teorías de sexualidad más

GRUPO	MEDIA	SEXO				
1	24.2432	CHICAS	CONTRASTE	t	G.L.	PROBABIL.
2	22.6429	CHICOS	1 vs 2	1.76	91	0.082

**TABLA XIV:** Contraste entre los grupos según el sexo en la Teoría Preventiva de Educación Sexual.

TEORIAS	GRUPO 1 (Bajo)	GRUPO 2 (Alto)	CONTRASTE		
	MEDIAS	MEDIAS	t	G.L.	PROBABILIDAD
TS 1	14.4737	9.1600	4.45	42	0.0001
TS 2	10.9444	8.4400	2.78	25.08	0.010
TS 3	5.3333	7.3600	-3.01	24.26	0.006

**TABLA XV:** Contraste entre los grupos de clase social alto y bajo según las Teorías sobre Sexualidad.

conservadoras, mientras la clase social alta se identifica con modelos más abiertos.

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XVI

Por lo que así mismo, podemos aceptar nuestra hipótesis en lo que se refiere a las relaciones entre la clase social y las teorías sobre educación sexual: la clase social baja se corresponde con una teoría más conservadora, la preventiva, mientras que la clase social alta es más partidaria de la teoría liberal o integradora.

#### 7.3.5. DISCUSION

A pesar del bajo número de ítems que definitivamente han servido para caracterizar a cada una de las teorías y la necesidad de fundir y eliminar una de las teorías sobre educación sexual, no invalida sin embargo, nuestras hipótesis iniciales. A pesar de estas notables limitaciones las teorías parecen confirmar el poder predictivo que de ellas se esperaba. Estas dificultades podrían deberse al bajo número de ítems utilizado para caracterizar cada una de las teorías, ocho inicialmente para cada una de ellas; o estar influenciadas por el número de sujetos de la muestra, como ya dijimos inferior a cien, dado que algunos padres y madres tenían varios hijos en los diversos niveles educativos elegidos para nuestro estudio.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, hemos de señalar que la solución de tres factores para las teorías sobre sexualidad y la de

TEORIAS	GRUPO 1	GRUPO 2	CONTRASTE		
	MEDIAS	MEDIAS	t.	G.L.	PROBABILIDAD
TE 1	23.8947	26.8636	-2.14	39	0.038
TE 2	24.5263	20.8571	2.74	32.03	0.010

**TABLA XVI:** Contraste entre los grupos de clase social bajo y alto según las Teorías sobre Educación Sexual.

dos factores para las de educación sexual, aunque no conciben exactamente con las teorías históricas que sirvieron de base a nuestro estudio, guardan una importante relación con las mismas.

Con respecto a las teorías sobre sexualidad, los factores se refieren a la teoría judeo-cristiana, la burguesa liberal y la capitalista permisiva, encontrándose rasgos comunes, especialmente, entre las dos primeras, lo cual nos indica que las personas no distinguen claramente entre todas las dimensiones de estas dos orientaciones. Desde nuestro punto de vista, no obstante, podría justificarse la desaparición de la teoría productivista en base a que su reciente formulación teórica, en comparación con las demás, dificulta la expansión de los principios de la misma. Creemos que en general los conocimientos o teorizaciones sobre sexualidad se difunden de forma mucho más lenta que los conocimientos de cualquier otro campo del saber humano.

En cuanto a las teorías sobre educación sexual, los dos factores: preventivo y liberal guardan una estrecha relación con los modelos teóricos señalados en nuestra investigación, presentes especialmente como hemos señalado en las reformas de los programas de educación sexual a partir de los años sesenta. Así mismo, parece claro que las personas diferencian una teoría de la otra.

La decisión de eliminar la teoría tradicional está perfectamente justificada si tomamos en consideración las siguientes premisas: en primer lugar no cabe esperarse que los padres y las

madres defensores de un modelo de Educación Sexual como es el tradicional, directamente ligado a la religión católica, acudan a una reunión en el colegio para colaborar con una investigación sobre la sexualidad de sus hijos, y mucho menos que, en caso de acudir, acepten que a sus hijos y hijas se les presenten fotografías alusivas a los métodos anticonceptivos, desnudos humanos, y la portada de una revista pornográfica, pues todo ello es considerado como una incitación.

En segundo lugar, el número de rechazos por parte de las madres y padres, en el sentido de autorizarnos a llevar a cabo la investigación, significativamente nulo, nos permite presuponer que son más partidarios de una teoría liberal o integradora que de una tradicional y con carácter claramente represivo. De hecho tuvimos ocasión de hablar con algunas madres, que no asistieron a ninguna de las reuniones que nos confirmaron su negativa absoluta a participar en la investigación.

Quisiéramos señalar por último que a los colegios utilizados para nuestro estudio, especialmente el C.P Los Campitos y la Aneja de la Escuela de Magisterio, asisten hijos e hijas de un sector de la población que en líneas generales podemos considerar progresista o liberal; de hecho muchos de los padres y madres, sabiendo que se trataba de un proyecto de investigación, mostraron gran interés por conocer las concepciones de sus hijos, preocupados vivamente por si actúan correctamente en cuanto a la educación sexual, solicitándonos que abordáramos, tras la conclusión de nuestra investigación, un programa de educación sexual abierto, que estaban dispuestos a apoyar.

En cuanto a las relaciones encontradas entre las Teorías sobre Sexualidad y las Teorías sobre Educación Sexual, y entre éstas y las variables sexo y clase social hemos de puntualizar, a pesar de inexistencia de estudios similares con los que poder establecer comparaciones, algunos extremos.

Nos parece de suma importancia señalar la coherencia encontrada entre las Teorías sobre Sexualidad y las Teorías sobre Educación Sexual, en contra de lo que habíamos presupuesto al considerar que las madres y los padres serían más conservadores en el segundo caso que en el primero. Podemos afirmar, por tanto, que los partidarios de la Teoría Judeo Cristiana y los de la Teoría Burguesa Liberal son más partidarios de un modelo preventivo, y en absoluto del modelo liberal, así como que los partidarios de la Teoría Capitalista Permisiva se identificarían menos con la Teoría Preventiva y más con la Teoría Liberal de Educación Sexual.

En cuanto a la relación entre el sexo de los hijos y las teorías sobre Educación Sexual de los padres, los resultados son perfectamente explicables si consideramos que efectivamente no existirían diferencias debidas al sexo de los hijos ni el el caso de la Teoría Tradicional ni el de la Teoría Liberal, ya que en el primer caso defenderían la represión para ambos sexos, en el segundo la libertad para ambos también. No ocurre lo mismo, a pesar de la baja significación de las diferencias por sexo, en la Teoría Preventiva: a las madres les suele preocupar especialmente evitar el embarazo entre

las niñas, lo que explica esa diferencia por mínima que sea a favor de una mejor información de éstas.

Finalmente, la clase social aparece como una variable moduladora de las teorías sobre sexualidad y sobre educación sexual: a medida que se pertenece a una clase social superior se es más liberal en cuanto a ambos temas, mientras que las clases sociales más bajas son más tradicionales o conservadoras en ambos campos.

#### 7.3.6. CONCLUSIONES

De igual manera que en las investigaciones realizadas por ROSCH (1973) y GONZALEZ (1985) podemos concluir que las proposiciones que conforman una teoría no son exclusivas de ésta, sino que pueden poner de manifiesto un mayor o menor grado de tipicidad en el seno de otras orientaciones teóricas, al igual que ocurre con las categorías naturales.

Aunque la solución de factores obtenida en la escala no coincide exactamente con las teorías históricas que habíamos señalado ya que algunas de ellas como la productivista referida a la sexualidad y la psicoanalítica en educación sexual parecen no estar presentes en el pensamiento adulto, las restantes sí parecen ser relevantes; lo que nos sugiere la posibilidad de investigaciones futuras en orden a intentar detectar cuáles serían los mecanismos por los que determinadas teorías se transmiten culturalmente, desde nuestro punto de vista cuando determinadas instituciones de poder intervienen como

en el caso de la teoría judeo-cristiana, y por qué en otros casos estas teorías históricas tienen poca relevancia, a pesar de la vulgarización de algunos de los aspectos de determinadas teorías como es el caso de la psicoanalítica y el complejo de Edipo.

En cuanto a las relaciones encontradas entre las teorías implícitas y las variables sexo de los hijos y clase social, nos parece de interés señalar: la coherencia encontrada entre las teorías sobre sexualidad y las teorías sobre educación sexual, en contra de la idea de que los padres y las madres serían más conservadores en las últimas que en las primeras; la indiferenciación de las teorías sobre educación sexual en función de tener hijos o hijas y la relación entre la clase social y las teorías, de manera que los padres y madres de clase social alta son más abiertos o liberales en lo referente a la sexualidad y a la educación sexual, y los de clase social baja son más conservadores en ambos casos.

Puntualizar, por último, que a pesar de no haber encontrado diferencias significativas, los padres que son partidarios de la teoría preventiva en educación sexual, tienen a sus hijas mejor informadas.

## 8. INVESTIGACION 2: INFORMACION SEXUAL Y CLASE SOCIAL

### 8.1 INTRODUCCION

La información sexual ha sido incorporada poco a poco en los programas educativos durante los últimos años. Sin embargo, la información sexual que se proporciona en los libros de texto es limitada y no cubre todos los aspectos necesarios para una comprensión adecuada del tema.

El propósito de esta investigación es determinar el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes sobre la información sexual y la clase social.

### 8. INVESTIGACION 2: INFORMACION SEXUAL Y CLASE SOCIAL

El presente estudio se realizó en un colegio de la ciudad de Bogotá, Colombia, con el fin de determinar el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes sobre la información sexual y la clase social. El estudio se realizó con un grupo de 100 estudiantes de la escuela secundaria, de los cuales 50 eran de la clase social alta y 50 de la clase social baja. El estudio se realizó con un cuestionario que se aplicó a los estudiantes y que contenía preguntas sobre la información sexual y la clase social.

Los resultados del estudio indican que los estudiantes de la clase social alta tienen un nivel de conocimiento más alto que los estudiantes de la clase social baja. Esto se debe a que los estudiantes de la clase social alta tienen acceso a más recursos educativos y a una mayor información sobre la información sexual y la clase social.

## 8. INVESTIGACIÓN 2: INFORMACIÓN SEXUAL Y CLASE SOCIAL

### 8.1. INTRODUCCION

La información sexual ha sido incorporada hace pocos años en los programas educativos oficiales en nuestro país, a pesar de que en otros, ya sea de forma optativa u obligatoria, ha constituido una materia con cierta tradición, especialmente en Suecia, país pionero en Europa.

La introducción de los denominados programas renovados, en la última reforma educativa incluía en determinadas áreas curriculares tradicionales algunos aspectos de la información sexual centrándola casi exclusivamente en la reproducción sexual.

Por lo tanto aunque no podemos hablar de educación sexual oficial en nuestro país, se podría suponer que las fuentes de información sexual han aumentado con respecto a las generaciones anteriores y que consecuentemente la población escolar estaría mejor y más ampliamente informada que hace unas décadas, ya que a la labor que de forma más o menos informal venían realizando las madres y los padres se añadiría ahora esta nueva fuente escolar.

Las diversas investigaciones, realizadas especialmente a partir de los años sesenta (ALVAREZ VILLAR, 1974; CAÑAL DE LEON Y PROLAN, 1982; SCHOFIELD, 1965; BARROSO, 1980) han puesto

reiteradamente de manifiesto el bajo grado de información sexual de la población escolar, poniendo así mismo de manifiesto el escaso papel que ha estado desempeñando la institución escolar ya que los sujetos de estos estudios declaraban mayoritariamente haber recibido la información a través de los amigos y los libros (AUKEN, 1953; ROJEL, 1962; SCHOFIELD, 1965; HERTOFT, 1971; BARRAGAN, 1982), encontrándose que para muchos de estos sujetos las revistas pornográficas constituían una fuente de información importante (BARRAGAN, 1982), mostrándose una correlación positiva entre los sujetos que mantenían una actitud positiva ante la pornografía y los que efectivamente estaban mejor informados.

A pesar de la confianza que los alumnos y alumnas demuestran tener en los padres como fuente de información y la exigencia de que sean éstos los que principalmente encaren este problema, los resultados de diversas investigaciones (SCHOFIELD, 1965; BARRAGAN, 1982) revelaban el escaso papel que juegan los padres en general, y como las madres constituyen para las niñas la segunda fuente de información en importancia, probablemente porque se ejerce una función de control más rígida sobre éstas que sobre los varones.

De cualquier forma las niñas estaban en general mejor informadas que los niños (BARRAGAN, 1982) y la principal causa para la búsqueda de información parecía ser la menarquía y las primeras eyaculaciones en el caso de los niños.

Entre las variables que con mayor frecuencia presentan unos resultados irregulares se encuentra la clase social. Según nuestros datos con los alumnos de Ciclo Superior (BARRAGAN, 1982), no existe una correlación positiva entre ésta y la información sexual, resultado que habíamos tratado de explicar por la homogeneidad de la muestra utilizada ya que en otros estudios los resultados señalaban una mayor posibilidad de estar informados los sujetos de clase social más baja. (SCHOFIELD, 1965).

Por todo ello, nos parecía importante obtener datos referidos a la población escolar de Ciclo Medio de E.G.B. para poder comprobar inicialmente el grado de información, teniendo en cuenta las diferencias sexuales, el curso y la edad, así como las posibles relaciones entre la información y la clase social de los sujetos de la muestra.

## 8.2. HIPOTESIS

### 8.2.1. HIPOTESIS CONCEPTUAL A:

Existe una serie de variables demográficas, sociales y culturales que coactúan con el grado de información sexual global que tienen los sujetos.

## HIPOTESIS EMPIRICA A 1:

A mayor edad, la información sexual es significativamente mayor.

## HIPOTESIS EMPIRICA A2

A medida que avanza el curso al que asisten, la información sexual es significativamente mayor.

## HIPOTESIS EMPIRICA A 3:

La clase social no está relacionada positivamente con la información sexual.

## 8.2.2. HIPOTESIS CONCEPTUAL B:

El nivel de información sexual no es diferente en función del sexo de los sujetos.

## HIPOTESIS EMPIRICA B 1:

Las chicas no están significativamente mejor informadas que los chicos.

### 8.3. METODO

#### 8.3.1. SUJETOS

Atendiendo a las variables clasificatorias sexo, edad y curso, se seleccionaron 100 sujetos de varios centros públicos de Santa Cruz de Tenerife y La Laguna de CLASE SOCIAL diferente, procurando en la medida de lo posible una paridad en cuanto al número de sujetos teniendo en cuenta estas cuatro variables mencionadas.

La muestra de los 100 sujetos quedó repartida de la siguiente manera:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XVII

Para la selección de los mismos contamos con la autorización previa de los padres y madres sin cuya colaboración no era posible seleccionar a los sujetos.

#### 8.3.2. INSTRUMENTOS

La clase social ha sido determinada a partir del estatus socioeconómico y la calidad de vida. El primero incluye el nivel de estudios de la madre y el padre, ocupación laboral de ambos y los ingresos económicos conjuntos; la calidad de vida se



SEXO CURSO	CHICAS	CHICOS	TOTAL
3º E.G.B.	14	20	34
4º E.G.B.	13	16	29
5º E.G.B.	15	22	37
TOTAL	42	58	100

TABLA XVII: Muestra de sujetos por sexo y curso.

midió a partir del tipo de vivienda, propiedad o no de la misma, número de habitaciones de la casa y electrodomésticos.

El instrumento fue adaptado de BARRAGAN (1982) y HERNANDEZ (1983). Se recogían los datos referidos a la madre y al padre por la especial influencia que ejerce la primera en la educación, y porque en muchos casos son las mujeres las que sostienen la economía familiar, trabajando principalmente en los casos de clase social media o baja en el sector servicios, dado el alto índice de paro laboral masculino. (VER APENDICE II).

El cuestionario utilizado para medir la información sexual fue adaptado de BARRAGAN (1982).

Recogía a partir de 45 ítems información sexual referida a Anatomía y Ciclo Menstrual; Ciclo de Respuesta Sexual y Alteraciones; Orientaciones a la Respuesta Sexual; Sexualidad y Reproducción; Aspectos Sociales de la Sexualidad; Higiene, E.T.S. y Enfermedades Transmisibles Sexualmente, y finalmente Evolución de la Sexualidad Humana. (VER APENDICE II).

Los ítems en su mayoría con cuatro alternativas de las que sólo una era la correcta y algunos abiertos dadas las cortas edades de los sujetos que permitían clasificar las respuestas en tres categorías: sin respuesta, respuesta aproximada y respuesta acertada.

Algunos ítems referidos a los métodos anticonceptivos, la higiene sexual y la pornografía llevan incorporadas fotografías alusivas a cada uno de estos temas.

La primera página del cuestionario presenta un dibujo de un chico y una chica desnudos utilizados para conocer la terminología empleada por los sujetos al referirse a los genitales.

Para la validez y la fiabilidad del cuestionario empleamos varias técnicas.

Con respecto a la validez, entregamos un cuestionario idéntico al utilizado a 20 jueces, expertos en educación, a los que se pidió que mediante la adjudicación de puntuaciones entre 0 y 3 puntos a cada uno de los ítems, indicaran si los consideraban discriminativos o no. A cada uno de los jueces se les entregó unos impresos para rellenar con las puntuaciones. (VER MODELO EN APRENDICE II).

Para la fiabilidad del cuestionario hemos empleado el sistema de división por la mitad, a partir de la muestra definitiva. Una de las mayores ventajas de este sistema es que se obtienen los datos de una sola vez eliminándose las variaciones ocasionadas por diferencias entre dos situaciones de test. Téngase además en cuenta las dificultades que entraña reunir a 100 madres o padres para solicitar su autorización, si pensamos

que el máximo de asistentes a cualquier convocatoria en un centro no excede generalmente el número de 30 ó 40 sujetos, cuando el tema despierta mucho su interés.

La posible objeción a este sistema en el sentido de que los ítems pueden dividirse por la mitad de varias maneras; no tiene sustento en nuestro caso, pues el orden de los ítems de información sexual no está basado en su grado de dificultad, sino que están agrupados temáticamente por lo que ambas mitades tienen las mismas posibilidades de contener los ítems de mayor dificultad. La división fue realizada eligiendo los pares y los impares, siendo altamente significativa la correlación hallada entre ambas mitades. ( El coeficiente de fiabilidad del paquete estadístico SPSS11 presentó un valor de Alfa = 0.853 ).

### 8.3.3. PROCEDIMIENTO

Como ya hemos indicado en la investigación anterior, la información sobre la clase social se obtuvo directamente a través de las madres y padres, tras lo cual procedimos a recoger la información sexual de los sujetos.

Los cuestionarios de información sexual fueron suministrados individualmente antes de pasar a realizar la entrevista clínica, dado que servía para desbloquear a los sujetos al ser entrevistados sobre un tema considerado prohibido o tabú, invirtiéndose un tiempo aproximado por término medio de

30 minutos y siempre en horas de mañana, en la biblioteca de los centros o en habitaciones en las que no había ninguna posibilidad de interrupción que distrajera a los sujetos, quienes nunca manifestaron agotamiento o deseos de abandonar la actividad.

Es muy importante reseñar que tanto los niños como las niñas colaboraron de sumo agrado y voluntariamente, generándose en muchos casos una complicidad secreta entre los entrevistadores y los sujetos. A pesar de contar con la autorización de las madres y padres siempre se les preguntó previamente si querían colaborar con nuestro trabajo.

La información fue recogida a lo largo de varios meses dado que generalmente cada entrevistador podía trabajar cada día con no más de tres individuos para obtener un alto grado de rendimiento en la información recogida.

Los entrevistadores y entrevistadoras que participaron en la investigación fueron entrenados previamente e instruidos sobre la manera en que debían formular los ítems abiertos de manera que no influyesen en las respuestas.

Queremos, finalmente resaltar que en los ítems abiertos y ante las dificultades que podía representar la comprensión del lenguaje, se utilizaba una formulación muy general que permitiera obtener el máximo de información sin que los términos utilizados pudieran bloquear su obtención. Así, por ejemplo, si preguntamos

a los sujetos que si conocen la pornografía, probablemente muchos dirían que no; por lo que se optaba por mostrarles la fotografía de la portada de un ejemplar para preguntarles que qué les parecía que era. Si los sujetos decían que no sabían, se les preguntaba entonces utilizando el término. Otro caso significativo lo constituye la obtención de información sobre la menstruación: la pregunta se formulaba en términos de si habían oído algo o sabían a qué se debía que a veces las mujeres tuviesen sangre en la vulva ( Utilizando el término que previamente nos habían comunicado los sujetos en la primera página del cuestionario a partir del hombre y la mujer desnudos).

En algunos de los ítems, y debido a estos problemas de comprensión se valoraba no sólo el conocimiento terminológico sino también la explicación del mismo.

La posible objeción de que los individuos no comprendieran nuestras preguntas está sin duda fuera de lugar, como lo prueban algunas de las respuestas que vamos a comentar brevemente. A pesar de la corta edad muchos de los sujetos conocían perfectamente qué es la pronografía, algunos métodos anticonceptivos, el Sida...

Por ejemplo, algunos sujetos explicaban del Sida que:  
*"Hay una jeringilla en el suelo y el otro la coge y se le pega".*  
*En cuyo caso considerábamos que era una respuesta acertada pero no correcta por completo.*

Algunos, para explicar lo que entendían por excitación sexual nos decían: " Se excitan, y como el pene es un músculo, se tensa, al ver a una mujer guapa que les atrae o que está desnuda". En la mujer se debe a lo contrario: " Al ver a un hombre guapo, robusto, fuerte, le dan ganas de hacer pís y se excita".

Otros, para explicarnos qué era la pornografía decían: "Son revistas en las que salen mujeres desnudas. Son revistas para los feos porque no pueden casarse porque nadie los quiere, para que lo vean en las revistas...". " En una librería yo y una amiga... y dice mi amiga... voy a ver lo que hay, y se veía una cama y dos hombres con una mujer y el hombre dijo: !Ay, qué gusto!, y la mujer con la boca abierta, y la mujer jadeante, !Ay, ay i, como si acabara de correr".

Finalmente, señalaremos la explicación de un sujeto de lo que entendía por el cambio de sexo en las personas: " Sí, se podría hacer operándose, pero costaría una fortuna ".

En cualquier caso, la clasificación de las respuestas de los ítems abiertos fue realizada por tres jueces, además del investigador no existiendo discrepancias en los resultados.

## 8.4. RESULTADOS

Expondremos en primer lugar una descripción de los datos obtenidos en cuanto a la información sexual general de los sujetos de la muestra, y por apartados temáticos, teniendo en cuenta el sexo, la edad y el curso; para explicitar a continuación el nivel de hipótesis específicas en esta investigación sobre información sexual y clase social, para finalmente referirnos a las hipótesis que relacionan la información sexual con las teorías implícitas.

### 8.4.1. NIVEL DESCRIPTIVO

#### 8.4.1.1. INFORMACIÓN SEXUAL GENERAL

##### 8.4.1.1.1. INFORMACIÓN SEXUAL POR SEXO Y EDAD

Como puede observarse en la TABLA XVIII, existen diferencias a favor de las niñas en las medias de información sexual en los cursos tercero y quinto de EGB; a favor de los niños solamente en cuarto curso de EGB.

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XVIII

Así mismo la información sexual aumenta a medida que avanzan de curso escolar o avanzan en edad, dado que la

correlación entre ambas variables es muy alta ( 0,85), apreciándose diferencias notables entre los pequeños y los grandes.

No obstante, y si establecemos comparaciones con la máxima puntuación que podían obtener los sujetos comprobamos que la media de información se sitúa en ambos sexos en el punto medio en una escala de 0 a 122 puntos ( 0-41: BAJO; 42-83: MEDIO; 84-122: ALTO ).

#### 8.4.1.2. INFORMACION SEXUAL POR APARTADOS TEMATICOS

##### 8.4.1.2.1. INFORMACION SEXUAL SEGUN EL SEXO, POR APARTADOS

Las diferencias que podemos observar en la TABLA XIX, indican que las niñas presentan x de información superiores en lo referente a ACM (Anatomía y Ciclo Menstrual), ORS (Orientaciones a la Respuesta Sexual) y EVH (Evolución de la Sexualidad Humana); mientras que los niños obtienen x superiores en los restantes temas. La x de información global, como ya hemos señalado, para toda la muestra de niñas y niños es superior a favor de las primeras.

Nos parece interesante comentar que uno de los apartados temáticos referido a los aspectos sociales de la sexualidad, y en concreto a la pornografía refleja que la mitad de los sujetos de la muestra la conocen: el 21% posee un

conocimiento aproximado de la pornografía, y el 29% conoce exactamente qué es la pornografía.

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XIX

En general, las medias de información en cada uno de los apartados temáticos es baja, especialmente en lo que se refiere a Sexualidad y Reproducción, aunque es media en temas como Orientaciones a la Respuesta Sexual y Evolución de la Sexualidad Humana..

#### 8.4.1.2.2. INFORMACIÓN SEXUAL SEGUN EL CURSO, POR APARTADOS.

En general, podemos observar como nos muestra la TABLA XX, como las medias de información sexual por subtemas aumenta progresivamente a medida que avanzan de curso o edad, apreciándose notables contrastes entre los cursos tercero y quinto en todos los apartados temáticos, excepto en el referente a Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS).

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XX

#### 8.4.2. ANALISIS DE HIPOTESIS

##### 8.4.2.1. HIPOTESIS CONCEPTUAL A

SEXO CURSO/EDAD	$\bar{X}$ CHICAS	$\bar{X}$ CHICOS
3º E.G.B. Pequeños	19.3571	18.4000
4º E.G.B. Medianos	30.6923	30.7500
5º E.G.B. Grandes	49.0000	43.1818
T O T A L	32.1500	31.2069

TABLA XVIII: Información sexual según el sexo y el curso.

SEXO TEMAS	$\bar{X}$ CHICAS	$\bar{X}$ CHICOS
ACM	13.5238	10.8448
CRS	3.5000	3.8448
ORS	4.5000	3.5517
SRE	8.4524	9.2069
POR	0.7381	0.8276
ETS	0.6429	1.0172
EUH	2.0952	1.9138
T O T A L	33.4524	31.2069

TABLA XIX: Información sexual según el sexo por apartados temáticos.

## 8.4.2.1.1. HIPOTESIS ESTADISTICA A1

Existen diferencias significativas en información sexual entre los grupos de edad.

Para contrastar esta hipótesis realizamos un análisis de la varianza entre los diferentes grupos cuyo resultados fueron los siguientes:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XXI

Como puede comprobarse, existen diferencias significativas entre los tres grupos de edad.

Para comprobar la dirección de estas diferencias se realizó el siguiente contraste:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XXII

Las diferencias de medias en información ponen de manifiesto diferencias significativas como corrobora el contraste entre los grupos:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XXIII

De donde se deduce que existe una diferencia significativa entre los grupos de edad, especialmente entre los

TEMAS CURSOS	ACM	CRS	ORS	SRE	POR	ETS	EVH
3º E.G.B.	6.6176	2.2647	2.4706	4.2353	0.6471	0.9412	1.6176
4º E.G.B.	10.6897	3.5172	4.5517	8.3103	0.5862	1.0690	2.0000
5º E.G.B.	17.8917	5.1622	4.8378	13.6216	1.0811	0.6216	1.9900
TOTALES $\bar{x}$	11.9700	3.7000	3.9500	8.8900	0.7900	0.8600	

TABLA XX: Información sexual según el curso por apartados temáticos.

FUENTE DE VARIACION	G.L.	SUMA DE CUADRADOS	F	
INTERGRUPOS	2	2095.22	25.7283	0.00001
INTRAGRUPOS	97	3949.68		

TABLA XXI: Análisis de la varianza entre los grupos de edad en información sexual.

grupos más distantes entre sí; el de los pequeños y el de los grandes.

Ocurre exactamente lo mismo con todos los subtemas analizados: ACM, CRS, ORS, SRE, POR, ETS, EVH.

#### 8.4.2.1.2. HIPOTESIS ESTADISTICA A 2

Existen diferencias significativas en información sexual entre los diferentes grupos según los cursos escolares.

Para contrastar esta hipótesis realizamos una análisis de la varianza entre los diferentes cursos cuyos resultados fueron los siguientes:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XXIV

Como puede comprobarse, existen diferencias significativas entre los tres cursos.

Para comprobar la dirección de estas diferencias se realizó el siguiente contraste:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LAS TABLAS XXV Y XXVI

Por lo que podemos deducir que existen diferencias significativas entre los cursos, especialmente entre los de 3º y

FUENTE DE VARIACION	G.L.	SUMA DE CUADRADOS	F	
INTERGRUPOS	2	12758.20	28.0412	0.0000
INTRAGRUPOS	97	22066.5411		

TABLA XXIV. Análisis de la varianza entre los cursos en información sexual.

CURSO	MEDIAS INFORM.	ETIQUETAS
TERCERO E.G.B.	18.7941	1
CUARTO E.G.B.	30.7241	2
QUINTO E.G.B.	45.5405	3

TABLA XXV: Medias en información según el curso.

59 de EGB (Como ya hemos señalado, la correlación entre la edad y el curso resultó alta: 0,857).

#### 8.4.2.1.3. HIPOTESIS ESTADISTICA A 3

No existe una correlación significativa entre la clase social y la información sexual.

Para contrastar nuestra hipótesis se calculó el coeficiente de correlación de PEARSON entre ambas variables: la clase social y la información sexual general y por subtemas, y se obtuvieron los siguientes valores:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XXVII

Los resultados alcanzados, permiten en consecuencia, sostener nuestra hipótesis.

#### 8.4.2.2. HIPOTESIS CONCEPTUAL B

##### 8.4.2.2.1. HIPOTESIS ESTADISTICA B 1.

No existen diferencias significativas en la información sexual en función del sexo de los sujetos.

CONTRASTE	t	G.L.	PROBABIL.
1 vs 2	-3.129	97	0.002
1 vs 3	-7.464	97	0.000
2 vs 3	-3.961	97	0.000

TABLA XXVI: Contraste entre los grupos de información según el curso.

CLASE SOCIAL \ TEMAS	ACM	CRS	ORS	SRE	POR	ETS	EVH	ISG
		0.14	0.13	0.09	0.04	-0.05	0.02	0.03

TABLA XXVII: Correlaciones entre clase social e información sexual general y por subtemas.

Para contrastar esta hipótesis realizamos un contraste entre los grupos de sexo cuyos resultados fueron los siguientes:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XXVIII

Los datos, por tanto, nos permiten aceptar nuestra hipótesis.

#### 8.4.3. ANALISIS DE LAS HIPOTESIS QUE RELACIONAN LA INVESTIGACION 1 CON LA INVESTIGACION 2.

##### 8.4.3.1. HIPOTESIS CONCEPTUAL A

##### 8.4.3.1.1. HIPOTESIS ESTADISTICA A 3

Existen diferencias significativas en el grado de información sexual de los sujetos en función de que las teorías implícitas sobre Educación Sexual de los padres sean la preventiva o la integradora.

Para contrastar nuestra hipótesis, calculamos el coeficiente de correlación de PEARSON entre ambas variables, y como nos muestra la TABLA XXIX, no encontramos una correlación significativa por lo que no podemos aceptar nuestra hipótesis.

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XXIX

#### 8.4.3.1.2. HIPOTESIS ESTADISTICA A 4

Existe una correlación significativa y positiva entre la información sexual y las Teorías Implícitas sobre sexualidad de los padres.

Se calculó el coeficiente de correlación de PEARSON entre ambas variables y se obtuvieron los siguientes valores:

COLOCAR AQUI, POR FAVOR, LA TABLA XXX

Como puede comprobarse, la correlación no es positiva por lo que no podemos aceptar nuestra hipótesis.

#### 8.5. DISCUSIÓN

En una aproximación descriptiva hemos de señalar, y sin que podamos establecer comparaciones con otros estudios similares, que la información sexual general y por subtemas es deficiente, extremo puesto de manifiesto por otros estudios realizados en nuestro país y fuera de el, aunque en niveles educativos superiores.

La información aparece modulada por la edad y el curso, haciéndose más notables las diferencias a medida que incrementa la edad y/o el curso en el que están matriculados.

SEXO	$\bar{X}$ INF. SEXUAL	ETIQUETA				
CHICAS	33.4524	1	CONTRASTE	t	G.L.	Probabilidad
CHICOS	31.2069	2	1 vs 2	0.59	98	557

TABLA XXVIII: Medias, etiquetas y contrastes entre los grupos de información según el curso.

TE1 x ING	TE2 x ING
$r_{xy} = 0.06$	$r_{xy} = -0.02$
0.001	0.001

TABLA XXIX: Correlaciones entre información sexual y teorías implícitas sobre Educación Sexual.

TS1 x ING	TS2 x ING	TS3 x ING
$r_{xy} = -0.12$	$r_{xy} = -0.02$	$r_{xy} = 0.01$
0.001	0.001	0.011

TABLA XXX: Correlaciones entre información sexual y teorías implícitas sobre Sexualidad.

El hecho de que la información aparezca modulada por la edad y el curso significa que existe un incremento de la misma, como efectivamente ha puesto de manifiesto la comprobación de nuestras hipótesis referentes a la correlación existente entre las variables información, edad y curso, por lo que necesariamente nos tendríamos que plantear un importante interrogante: ¿ Cuáles son las vías por las que los sujetos obtienen la información sexual ?.

Desde nuestro punto de vista, la escuela no resuelve, en general, las demandas de información de la población escolar: sólo los aspectos reproductivos de la sexualidad humana aparecen incluidos oficialmente en los programas educativos, y si tenemos en cuenta que en general el profesorado, en el mejor de los casos se limita a impartir este programa sin ampliación; tenemos necesariamente que admitir la influencia de variables externas a la propia educación, es decir probablemente, al igual que ocurría en otras investigaciones (SCHOFIELD, 1965; BARROSO, 1980; BARRAGAN, 1982 ), los amigos constituyen una importante fuente de información sexual, pero ¿ éstos a su vez, cómo obtienen la información ?. Los libros de información, que no siempre cumplen esta función adecuadamente, y la pornografía están supliendo sin lugar a dudas este papel. Resulta, como ya hemos señalado, muy significativo el alto conocimiento que tienen los escolares de Ciclo Medio de EGB de la pornografía, por lo que es bastante probable, que a pesar de la deficiente información que poseen,

ésta esté cumpliendo una función más notable de la que debería. El círculo de la ignorancia se perpetúa de esta forma.

En cuanto a las variables clase social y sexo asociadas a la información sexual, no existen como hemos visto relaciones significativas entre ambas. En el estudio realizado por nosotros (BARRAGAN, 1982) entre escolares de Ciclo Superior señalábamos la existencia de una correlación entre las variables clase social e información aunque no al nivel de significación que nosotros esperábamos; sin embargo en este caso no existen problemas de homogeneidad de la clase social de la muestra por lo que creemos que puede sostenerse con toda certeza nuestra hipótesis, al menos en lo referente a estas edades, en el Ciclo Medio.

No obstante, paralelamente, el hecho de que tampoco existan diferencias significativas entre los sujetos en función del sexo en el grado de información sexual, nos lleva a explicar que ambos casos lo que podría justificar estos resultados, sería el hecho de que probablemente cuando los padres y madres empiezan a preocuparse notablemente por el tema de la información es cuando se aproxima la pubertad y especialmente durante ésta en el caso de las niñas. Ello podría explicar que la información sexual sea superior en el caso de las niñas en el Ciclo Superior (BARRAGAN, 1982). Podríamos justificar, por tanto, este fenómeno como resultado de la aparición de la menarquía en las niñas y las primeras eyaculaciones conscientes en los niños, fenómenos que en

ambos casos les lleva a una búsqueda más intensa de información sexual.

Las mismas razones, podrían explicar la ausencia de relación entre las Teorías sobre Sexualidad y Educación Sexual de los padres y las madres y la información sexual de los sujetos: la escasa relevancia concedida a la sexualidad infantil en el período por nosotros estudiado.

#### 8.6. CONCLUSIONES

En una primera aproximación, nos parece de sumo interés señalar la deficiente información sexual de los sujetos de nuestro estudio, a pesar de los cambios biofisiológicos y psicológicos que se empiezan a producir como preparación de la pubertad: el "más vale prevenir que curar", no es aplicable en nuestro caso. Parece, pues, que mientras no se producen los hechos palpables, que generalmente se interpretan como síntomas de maduración sexual, como son la menarquia y las primeras eyaculaciones, la información ocupa un papel poco relevante.

Una conclusión importante es sin duda, el escaso papel que parece que cumplen los padres y las madres y la inexistencia de relación entre las Teorías Implícitas de los mismos y la información sexual de los hijos e hijas, así como el preocupante

papel que parece estar cumpliendo la pornografía y los amigos como fuentes de información.

Por todo ello, podemos concluir que dos de las principales instituciones, al menos idealmente, en la educación de los niños y las niñas como son la escuela y la familia, están justamente cubriendo una función de desajuste social y afectivo importante; un notable desequilibrio ecológico entre la educación y el medio social.

Si consideramos el alto grado de conocimiento científico sobre la sexualidad humana que ha logrado elaborar nuestra cultura y lo contrastamos con la escasa influencia que ejerce en un campo tan importante de nuestro desarrollo personal, estaremos de acuerdo en nuestra afirmación. Paradójicamente, las culturas que denominamos "primitivas", han conseguido, evidentemente un equilibrio entre el saber "científico" y el saber "útil" para desenvolverse en el medio social y natural en muchos de los casos que hemos citado en nuestro marco teórico, por contraste con una cultura como la nuestra en la que muchos de los sujetos por nosotros entrevistados manejan ordenadores o artilugios electrónicos increíblemente complicados.

La familia y la escuela deben, urgentemente, replantearse la función que deben cumplir en cuanto a la información sexual.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA  
BIBLIOTECA



\* 6 6 0 3 0 6 1 2 7 3 \*