

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

“De esto no podemos hablar hasta que seamos mayores”

La gobernanza de la
sexualidad infantil en
escuelas catalanas

TESIS DOCTORAL

AUTORA

Estel Malgosa Gasol

DIRECCIÓ

Diana Marre Cifola

Beatriz San Roman Sobrino

*A l'Emma i
a l'àvia Maria, a qui li feia molta il·lusió aquesta tesi.*

Tabla de contenido

Agradecimientos	3
Resumen	5
Introducción	6
La sexualidad en el mundo contemporáneo.....	7
Antecedentes en el estudio de la sexualidad	8
Sexualidad, lenguaje e infancia.....	11
Sexualidad y género	13
Los objetivos de la tesis en el marco de los estudios contemporáneos sobre sexualidad e infancia	14
Estructura de la tesis	16
Primera parte: La sexualidad en las escuelas de primaria	20
La (no) educación sexual	21
La educación sexual en las leyes orgánicas españolas de educación.....	22
La violencia sexual inserta la educación sexual en la agenda política	23
Coeducación y educación sexual en Catalunya	25
Metodología	26
Antecedentes metodológicos: las investigaciones participativas.....	26
Participación y acción en el proyecto <i>SexAFIN</i>	27
El dibujo y grupo focal como herramientas para la investigación con niños y niñas	29
Ética y consentimiento	32
Las escuelas y la entrada al campo	33
Producción de datos y análisis	36
Transferencia y diseminación de resultados	39
Segunda parte: La sexualidad gobernada	42
Aportación 1: Alvarez, B., Malgosa, E. & Marre, D. (2022). Strategies for ethnography about sensitive topics: a children’s sexuality education program in Spain. En Pandeli, J., Gaggiotti, H. & Sutherland, N. (eds). <i>Organizational Ethnography: An Experiential and Practical Guide</i> (pp. 126-140). London: Routledge.	43
Aportación 2: Malgosa, E., Alvarez, B & Marre, D. (2022). Sexualitat i infància a Catalunya, Espanya: significacions governades. <i>Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia</i> , 27(2), 4-29.	68
Aportación 3: Malgosa, E., Alvarez, B. & Marre, D. (2023). Self-touching, genitals, pleasure and privacy: the governance of sexuality in primary schools in Spain. <i>Sex Education</i> , 1-15. DOI: 10.1080/14681811.2023.2174964	95
Tercera parte: Sexualidad y género, una relación enredada	112
Aportación 4: Malgosa, E., Marre, D. & Alvarez, B. (en revisión). Pregnancy and babies versus penises and intercourse: gender differences in ‘how babies are made’ according to children at two Spanish primary schools. <i>Sexualities</i>	113
Aportación 5: Malgosa, E., Alvarez, B. & Marre, D. (en revisión). ‘We haven’t even been able to talk!’: Gender norms and masculinity exams in representations of sexuality in Spanish primary schools. <i>Gender and Education</i>	132
Aportación 6: Malgosa, E. & Alvarez, B. (en revisión). Imagined femininity: pain over the life cycle. <i>NEOS: A Publication of the Anthropology of Children and Youth Interest Group</i>	156

Conclusiones	163
Aplicabilidad de la investigación	168
Limitaciones y líneas futuras de investigación	169
Referencias	171
Anexos	179
Infografía con resultados del proyecto <i>SexAFIN</i>	179
Llamada a comunicaciones del número especial “Sexuality through children’s eyes” en <i>Children & Society</i>	180
Documental <i>(Re)pensant l’educació sexual</i>	182

Agradecimientos

Esta tesis se ha realizado gracias a la participación de niños y niñas, profesorado y familias, de siete escuelas de primaria. Ellos y ellas son los protagonistas de esta investigación. Agradezco las conversaciones, los diálogos, las reflexiones, las risas, las lecciones que me han enseñado más de tres mil niños y niñas valientes. Y digo valientes porque han hablado de aquello que “no se podía”, con claridad y espontaneidad. Agradezco al profesorado de estas escuelas su participación y, en muchas ocasiones, su voluntad de auto-cuestionarse para transformar las prácticas educativas y contribuir a una sociedad con menos desigualdades. También a los equipos directivos de las escuelas, por arriesgarse a participar en la investigación cuando no la conocían, por sus horas de trabajo y reuniones, por su gran implicación. También a las familias que han participado en la investigación y aquellas que han dado su consentimiento para la participación de sus hijos e hijas.

Han sido casi seis años de trabajo en la tesis en los que he pasado por dos embarazos, un parto, la crianza de mi hija, la pandemia COVID, la creación y consolidación de *SexAFIN*, además de muchos aprendizajes del mundo académico y personal. Unos han sido momentos bonitos y otros complicados, en los que he necesitado el sostén y la ayuda de muchas personas. Quisiera agradecer a mis directoras, Diana Marre y Beatriz San Román, el apoyo que me han brindado en todo momento, tanto académico como personal, la oportunidad de aprender a su lado, y que siempre me hayan animado a seguir adelante e ir más allá.

Agradezco a las muchas personas que forman y han formado parte en algún momento durante estos seis años del proyecto *SexAFIN*: desde Marta Mayoral, Inés Cáceres y Victoria Badia, personas con las que creamos el proyecto en sus inicios, hasta Isabel Rodríguez, Adriana Prexigueiro, Zenaida Andreica, Elisabet Pérez y Lola Palma que lo forman ahora. Agradezco muy especialmente a Bruna Alvarez su implicación en el proyecto *SexAFIN*, por crearlo y coordinarlo, por todo lo que he aprendido a su lado, por sus ideas y reflexiones brillantes, por las horas de trabajo codo a codo, por sus consejos, por su fuerza para seguir adelante, por escribir conmigo todos los artículos que forman este compendio, por estar allí siempre y en cualquier momento.

Agradezco a todas las personas del Grupo de Investigación AFIN por su apoyo, sus aportaciones en esta tesis y a mi carrera académica, por los proyectos en los que hemos colaborado, los seminarios compartidos y las muchas horas de café y comidas en la casita AFIN. Agradezco a Carolina Remorini, integrante del grupo, sus valiosas aportaciones en la redacción de esta tesis. También agradezco a Susan Frekko su lectura, traducción y, sobre todo, sugerencias para muchos de los artículos de esta tesis.

Agradezco a mi familia su apoyo y paciencia. A Paolo por ocuparse de la casa y las responsabilidades cuando he estado escribiendo. A Emma los momentos en que no he podido estar. A mis padres por animarme siempre. A mis hermanos Dani y Jan por involucrarse y producir juntos un documental para difundir los resultados de esta tesis. A mis amigos por estar ahí.

Además de todas estas personas, esta tesis doctoral se realizó también gracias al apoyo institucional, como el de la beca FI del AGAUR que he recibido para poder llevar a cabo el doctorado, el apoyo del Departamento de Antropología Social de la UAB, así como la financiación del proyecto *SexAFIN* y otras actividades de transferencia por parte del Ajuntament de Barcelona, la Diputació de Barcelona y del Instituto de las Mujeres.

Resumen

Esta tesis doctoral se sitúa en la intersección entre la sexualidad y la infancia y tiene por objetivo conocer cómo la sexualidad infantil es gobernada en las escuelas de primaria catalanas. Para ello, ha analizado las percepciones y vivencias entorno a la sexualidad de niños y niñas de seis a once años, explorando cómo se articula en ellas el género en el que estas personas son reconocidas y socializadas.

La investigación que da lugar a esta tesis se encuadra en el proyecto *SexAFIN: educación afectivosexual y reproductiva en las comunidades educativas* desarrollado desde el 2017 hasta 2023 por el grupo de Investigación AFIN de la UAB en siete escuelas de primaria catalanas. Se ha llevado a cabo una metodología inspirada en la investigación-acción-participativa que ha permitido superar algunas dificultades que plantean las investigaciones sobre temas sensibles, produciendo, por un lado, datos a través de la generación de grupos focales con niños y niñas, profesorado y familias, y por el otro, creando espacios para la construcción colectiva de conocimientos.

Los resultados, que son presentados bajo un compendio de seis publicaciones –tres artículos publicados y tres artículos en revisión–, muestran cómo la sexualidad infantil en las escuelas es gobernada según las representaciones y discursos hegemónicos sobre la infancia y la sexualidad, ambos atravesados por el género, y visibilizan la necesidad de comprender a los niños y niñas como sujetos sexuales, otorgando a la niñez el derecho a tener información para poder tomar decisiones sobre su propia sexualidad.

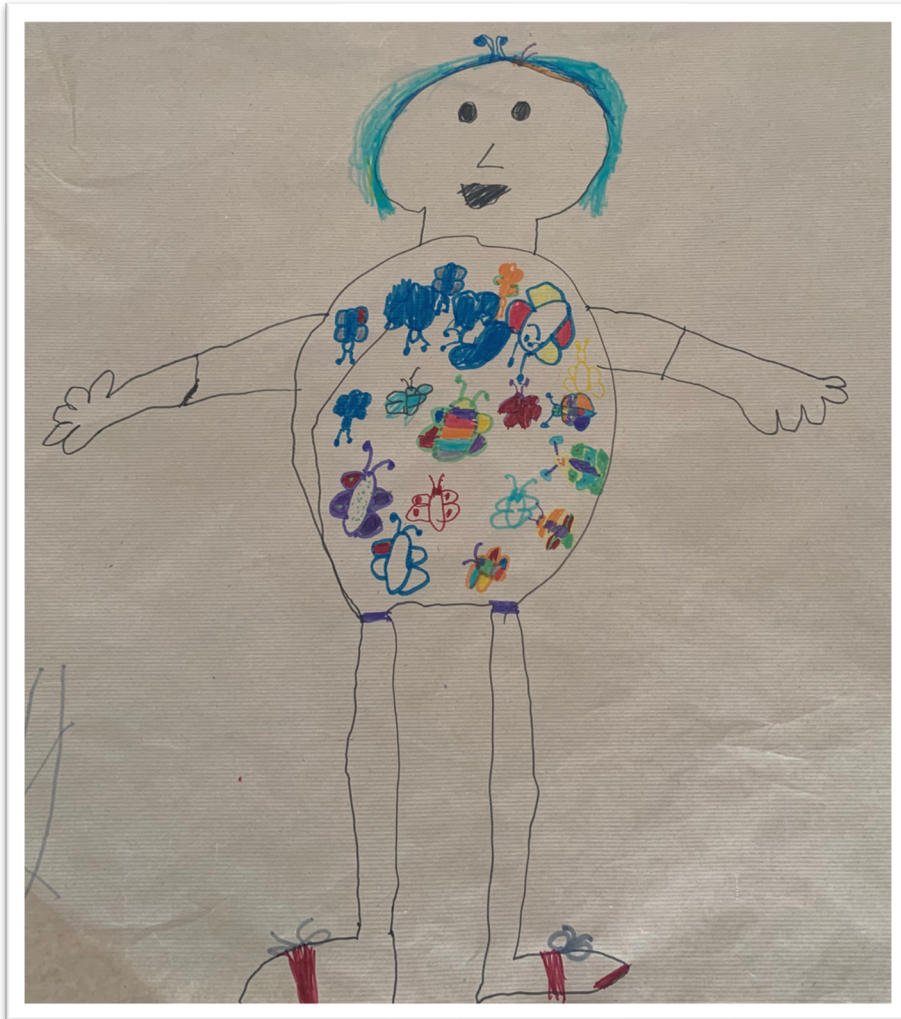
Abstract

This doctoral thesis is situated at the intersection between sexuality and childhood, and aims to ascertain how children's sexuality is governed in Catalan primary schools. It analyzes the perceptions and experiences around sexuality of children from six to eleven years old, and explores how their recognized and socialized gender is articulated in those perceptions and experiences.

The research is part of the *SexAFIN* project conducted from 2017 to 2023 by the AFIN Research group of the UAB in seven Catalan primary schools. Its methodology was inspired by participatory action-research, which addresses some of the difficulties posed by research on sensitive topics. This study has not only produced innovative data through the generation of focus groups with children, teachers, and families, it has also created new spaces for the collective construction of knowledge.

The results are presented in a compendium of six publications: three published articles and three articles under review. The articles show how children's sexuality in schools is governed according to hegemonic representations and discourses on childhood and sexuality, both intersecting with gender. They also demonstrate the need to understand children as sexual beings and acknowledge their right to information that supports them to make decisions about their own sexuality.

Introducción



(Niños y niñas de ocho años, Escuela 7, 2022-23)

Niño/a: ...porque somos muy pequeños para saberlo...

Estel: ¿Para saber el qué?

Niño/a: El sexo.

Niño/a: Yo lo sé...

Estel: ¿Por qué si una persona es pequeña no se le pueden explicar ciertas cosas?

Niño/a: Porque me lo han dicho mis padres.

Niño/a: Eso me han dicho mis padres.

Niño/a: Y a mí también mi madre.

(Niños y niñas de ocho años, Escuela 1, 2018-19)

La sexualidad en el mundo contemporáneo

La sexualidad es una dimensión constitutiva de las culturas cuya regulación y gobierno difiere según las sociedades y momentos de la historia (Foucault, 1978). Por ejemplo, muchas sociedades occidentales han considerado obligatoria la heterosexualidad (Rich, 1980), construyeron relaciones diferenciales de género según se sea mujer u hombre, y señalaron al matrimonio –y a la reproducción– como el único lugar para expresar la sexualidad (Laqueur, 1992). Desde los años 90, como en otros aspectos de la cultura (Appadurai, 1996), la globalización ha influido en la sexualidad, a menudo generando tensiones en muchos países occidentales. Por un lado, la “liberación” sexual iniciada en los 70s continuó influyendo en la regulación, expresión y organización de la sexualidad adulta (Egan & Hawkes, 2008) a través de la aceptación de las relaciones heterosexuales prematrimoniales, la sexualidad homosexual (apoyada en algunos países por leyes que garantizan el matrimonio y la reproducción al colectivo LGBT+), el aumento del número de parejas sexuales de jóvenes, por poner algunos ejemplos. Así, la aparición de imágenes que se pueden relacionar con la sexualidad en contextos cotidianos, da la impresión de que las sociedades occidentales son sexualmente más libres y diversas que en el pasado (Jackson & Scott, 2004). Por otra parte, ello parece coexistir con una continuidad en las jerarquías de deseos y prácticas sexuales, en las que se otorga mayor valor a las relaciones maritales heterosexuales con fines reproductivos (Rubin, 1984) y en las relaciones de poder generizadas (Héritier, 2002), evidenciadas en las desigualdades de género y la violencia sexual que han dado lugar, por ejemplo, al movimiento social global *#MeToo*¹ que anima a las mujeres a hablar de sus experiencias de acoso y violencia sexual, mostrando el alcance internacional de los abusos y violencias sexuales que viven las mujeres y niñas. También se han producido reacciones a la reversión que ha habido de los derechos reproductivos en países como Estados Unidos y Polonia. Esta combinación de continuidades, cambios y reacciones en el campo de la sexualidad genera tensiones y contradicciones, como el contraste entre la aparente apertura sexual de las personas adultas y la voluntad de mantener separada a la infancia de la sexualidad (Jackson & Scott, 2004). Como es evidente cuando hablamos de sexualidad e infancia, señala Jeffrey Weeks, “los debates sobre la sexualidad son debates sobre la naturaleza de la sociedad” (2005: 29).

La sexualidad se considera un tema delicado (Lee & Renzetti 1990; Tourangeau, 2011) porque implica privacidad e intimidad (Lee, 1993) y puede considerarse intrusiva o incómoda (Tourangeau & Yan, 2007). La construcción de la infancia como asexual (Blasie, 2009, 2013; Davies & Robinson, 2010; Egan & Hawkes, 2008; Frankham, 2006; Holford, Renold & Huuki, 2013; Moore & Reynolds, 2018; Renold, 2005) intensifica esta sensibilidad (Sparrman, 2014) en el sentido de que la sexualidad se atribuye únicamente al mundo adulto (Moore & Reynolds, 2018) y se construye como algo de lo que la

¹ Durante el mes de marzo de 2023, la denuncia de dos casos de abuso sexual en la Universitat Autònoma de Barcelona realizado por parte de profesorado hacia estudiantes, ha producido movilizaciones por parte de estudiantes, profesorado y personal de la universidad, siguiendo el movimiento internacional *MeToo*, para visibilizar los posibles casos de abuso sexual dentro de la institución que hasta el momento habían permanecido silenciados y presionar a los organismos de poder para que tomen medidas al respecto.

infancia, considerada vulnerable y carente de las capacidades adultas para la toma de decisiones sexuales (Moore, 2013), debe ser “protegida”.

El discurso de protección enmarcado en el interés superior de la niñez, principio contenido en la Convención sobre los Derechos de la Niñez de 1989, opera como un mecanismo de definición y regulación de la infancia y la adultez “normativa” que mantiene las relaciones sociales de poder entre ambas, y se perpetúa a través de prácticas sociales, políticas gubernamentales y leyes que influyen en la forma en que los niños son vistos y tratados en las familias, las escuelas y la sociedad (Robinson & Davies, 2018). Según Kerry Robinson (2013), muchas de las ansiedades y pánicos morales de las personas adultas actuales en torno a la sexualidad infantil, que se han intensificado desde los años 80, giran en torno al temor al abuso sexual infantil debido a una mayor conciencia de dicho abuso, a la preocupación por las fuentes de información “inapropiadas” (debido al mayor acceso de la infancia a los medios de comunicación), la preocupación por la “desaparición de la infancia”, es decir, la adquisición por parte de niños y niñas de prácticas y lenguajes que, desde la perspectiva adulta, no permiten que “los niños sean niños” y la llamada “sexualización” de la infancia (Robinson, 2013), que hace referencia al uso de representaciones sociales de niños, y especialmente niñas, en la cultura popular y los medios de comunicación de manera que las personas adultas se conecten con la sexualidad (Moore & Reynolds, 2018). Todos estos discursos adultos ignoran o problematizan el deseo y la expresión sexual infantil. Al hacerlo, se recurre a la concepción occidental que surge en el siglo XVII (Ariès, 1962) sobre la “inocencia sexual” infantil –equiparando la infancia con la pureza y asexualidad divina (Robinson, 2013)– y la perpetúa (Montgomery, 2009). Paradójicamente, varios estudios han demostrado que “proteger” a la infancia de la sexualidad la hace más vulnerable al acoso, la explotación y el abuso sexual (Bhana, 2008; Robinson & Davies, 2018; Kitzinger, 1998; Moore, 2013).

Antecedentes en el estudio de la sexualidad

Desde finales del siglo XIX y principio del XX, el estudio de la sexualidad ha sido un área de interés para la comunidad científica occidental del campo de la biología, medicina y psicología. Los primeros estudios tomaron la premisa del sexo como algo natural en términos de “instinto” humano y analizaron las normalidades y desviaciones (Donnan & Magowan, 2010). Por ejemplo, el psiquiatra Richard von Krafft-Ebing (1894) estudió el comportamiento sexual “normal”. Para ello, definió al sexo como un instinto natural y el deseo sexual como un proceso innato y biológico, potencialmente explosivo, por lo que debía ser regulado. Además, señaló que se trataba de un proceso que se manifiesta de forma diferente en hombres y mujeres: el deseo sexual masculino es como un volcán, poderoso e incontrolable, mientras que en la mujer solo se desarrolla cuando está en compañía de un hombre.

En este mismo período, la sexualidad infantil se seguía viendo como un mal social que debía ser erradicado (Fishman, 1982) mediante mecanismos de regulación que comienzan a centrarse en los discursos médicos, la ley y la educación (Foucault, 1978). En 1905 Sigmund Freud publicó *Tres ensayos para una teoría sexual*, donde cuestionaba

la presunta asexualidad infantil y la patologización de la sexualidad en la infancia. Según el autor, la sexualidad es innata y forma parte del desarrollo infantil, por lo que la infancia no es una etapa inocente sino una etapa de conflicto sexual, represión y tensión (Montgomery, 2009), cuyas cuestiones sexuales no resueltas pueden causar problemas en la adultez. A través de su obra emergió la sexualidad infantil en la arena científica, juntamente con otras publicaciones basadas en la evidencia empírica. Albert Moll con la publicación *The sexual life of the child* (1912) proporcionó información de la activa vida sexual infantil desde el nacimiento y puso en duda el periodo de latencia anunciado por Freud. En todo caso, las obras de Freud y sus contemporáneos cambiaron el clima social respecto a la sexualidad infantil durante el siglo XX, aportando un nuevo enfoque de “normalidad” y “naturalidad” en el que la represión podía crear problemas sociales e individuales (Fishman, 1982).

Los descubrimientos del psicoanálisis y su interés en la sexualidad infantil permearon en otras disciplinas como la antropología. Bronislaw Malinowski en *Sexo y represión en las sociedades primitivas* (1927) analizó los comportamientos sexuales de los nativos de las islas Trobriand y desarrolló la teoría de la “plasticidad de los instintos” según la cual el comportamiento sexual es determinado por elementos culturales. De esta manera, entendía la sexualidad como un instinto “natural” regulado por la cultura a través de un sistema de tabúes y prohibiciones. Malinowski recogió los comportamientos que percibía como “sexuales” en los niños y niñas en las Trobriand, un lugar donde, desde su experiencia, no percibía pudor sobre el sexo, ni las partes del cuerpo y donde la infancia iba desnuda:

“at an early age children are initiated by each other, or sometimes by a slightly older companion, into the practices of sex. Naturally at this stage they are unable to carry out the act properly, but they are content themselves with all sorts of games in which they are left quite at liberty by their elders, and thus they can satisfy their curiosity and their sensuality directly and without disguise” (Malinowski, 2001 [1927]: 44-45).

Las personas adultas, al ser preguntadas por estas prácticas, respondían que jugaban a matrimonios. De esta manera, Malinowski mostró que eran los factores sociales, en lugar de los biológicos, los que explicaban la diferencia entre el comportamiento sexual en estas sociedades y las de Europa Occidental.

La etnografía de Margaret Mead publicada en *Adolescencia y sexo en Samoa* (1928) analizó la sexualidad de niñas y adolescentes samoanas como parte de un análisis más amplio cuyo objetivo era mostrar que la inestabilidad y estrés característico de la adolescencia occidental no es un hecho universal sino cultural. Mead recopiló una gran variedad de comportamientos infantiles que, desde su cultura, percibía como sexuales, enfatizando la diversidad cultural de la sexualidad:

“Los niños samoanos tienen un conocimiento completo del cuerpo humano y de sus funciones debido a la costumbre de los pequeños de andar sin ropa, a la escasa vestimenta de los adultos, al hábito de bañarse en el mar, al uso de la playa como excusado y la falta de intimidad en la vida sexual. También poseen una vívida

comprensión de la naturaleza del sexo. La masturbación es un hábito casi universal, comenzando a la edad de seis o siete años. Había sólo tres chiquillas en mi grupo que no se masturbaban. Teóricamente la masturbación se interrumpe con el principio de la actividad heterosexual y sólo se reanuda en períodos de continencia forzosa. Entre los muchachos y muchachas de más edad las prácticas homosexuales fortuitas también la suplantán, en cierta medida. Los muchachos se masturbaban en grupos, pero entre las niñas constituye una práctica más individualista y secreta. Este hábito no parece ser nunca cuestión de descubrimiento individual, pues un niño lo aprende siempre de otro” (Mead, 1993 [1928]: 137).

Más allá de estas primeras etnografías, pareciera que la sexualidad como tal no era un campo legítimo de investigación antropológica por lo que la mayor parte de trabajos se decantaron por el estudio de campos como el parentesco, las formas del matrimonio, el incesto y el adulterio, donde la sexualidad no es el foco principal, sino que aparecía subsumida bajo otras categorías de relaciones sociales (Donnan & Magowan, 2010; Vance, 1991).

No será hasta la década de 1970 que, desde la antropología, los estudios feministas y la historia social, se desarrollaron teorías culturalistas que rechazaban las nociones esencialistas de la sexualidad. El enfoque del construccionismo social de la sexualidad comienza a integrar revisiones históricas realizadas desde la filosofía, la sociología y la antropología. En 1976 Michel Foucault publicó el primer libro de la trilogía *La historia de la sexualidad*, donde afirmaba que aquello que se atribuye a la sexualidad es construido históricamente y, por lo tanto, conformado por discursos cambiantes. Esta perspectiva desligaba la sexualidad de la biología y ponía el acento en lo social y en la relación entre sexualidad y poder. Serían entonces los contextos sociales, como el parentesco o el sistema familiar, las regulaciones de las comunidades y los sistemas mundiales los que proporcionarían los límites de las experiencias sexuales y darían forma al comportamiento individual y del grupo (Ross & Rapp, 1981).

El (re)descubrimiento de la sexualidad por las ciencias sociales tardó en llegar al territorio español, que se encontraba en una etapa de transición desde una dictadura de 40 años –iniciada al final de la Guerra Civil en España (1936-1939) y “finalizada” con la muerte de Francisco Franco en 1975– hacia la democracia. Cabe subrayar que durante la dictadura el discurso católico, fuente ideológica hegemónica del régimen (Roca, 2003), concebía la sexualidad como exclusivamente ligada a la institución matrimonial y la función reproductiva (Langarita & Mas, 2015). De esta manera, todos los esfuerzos del discurso hegemónico iban dirigidos a la reproducción, prestando mucha atención a las etapas reproductivas durante las que se enfatizaban los peligros de la sexualidad fuera del matrimonio, persiguiendo las prácticas sexuales que se alejaban de la reproducción y relegando de la sexualidad a la infancia y la vejez (Roca, 2003). Durante la década de los setenta Oscar Guasch (1991), Joan Vendrell (1994), Begonya Enguix (1995) y José Antonio Nieto (1998) publicaron algunos de los trabajos pioneros sobre sexualidad de la antropología española. A partir del siglo XXI los estudios de sexualidad cobraron mayor presencia (Langarita & Mas, 2015), si bien la sexualidad infantil no será

un tema de estudio relevante en la literatura nacional, más centrada en las diversidades sexoafectivas adultas.

Sexualidad, lenguaje e infancia

Según Michel Foucault (1978), la sexualidad funciona como un mecanismo de articulación entre las disciplinas del cuerpo y la organización de la población, polos en torno a los cuales se desarrolla la organización del poder sobre la vida o biopolítica. Es decir, se trata de un conjunto de convenciones, roles y comportamientos de un contexto cultural dado que implican expresiones de deseo, poder y emociones sexuales mediados –o gobernados, en palabras de Foucault (1978)– por el género y otros aspectos de la posición social como la edad, clase, raza, etnia y (dis)capacidad (Krieger, 2001).

En Occidente, el vínculo entre sexualidad y reproducción (Koepsel, 2016; Laqueur, 1992) y la construcción social de la inocencia infantil sitúan a la pubertad como el momento socialmente aceptado para recibir conocimientos sobre la sexualidad, pues es el inicio biológico de la capacidad reproductiva y el momento en que los niños y niñas “dejarían de ser inocentes” (Davies & Robinson, 2010). Estas construcciones sociales legitiman el control y la regulación por parte de las personas adultas de las sexualidades y los saberes sexuales de la infancia (Egan & Hawkes, 2008), incluso cuando intentan no hacerlo (Blasie, 2013), a través de la gobernanza de la sexualidad. Por un lado, las personas llevan a cabo una “vigilancia comunicativa” (Frekko, Leinaweaver & Marre, 2015: 704) a través de discursos y silencios cuidadosos, modelando las formas en que las personas adultas hablan sobre la sexualidad con la infancia, así como las narrativas y conversaciones entre los niños y niñas sobre sexualidad. Por otro lado, la “surveillance” (Foucault, 1975) refuerza y (re)produce las normas sexuales de la sociedad mediante la vigilancia y el juicio ejercido por otros, así como creando presión para la (auto)vigilancia individual (Koskela, 2012). Ambos tipos de gobernanza de la sexualidad se ejercen de manera desigual por edad y género, entre otras categorías, lo que habilita diferentes enfoques, prácticas y narrativas a las personas adultas, a los niños y a las niñas.

A través del lenguaje –una serie de prácticas comunicativas verbales y no verbales (Urla, 2019)– las personas construyen la sexualidad, entendida un sistema de ideologías, prácticas e identidades mutuamente constituidas que dan significado sociopolítico al cuerpo como un lugar erotizado y/o reproductivo (Bucholtz & Hall, 2004). Foucault (1969) enfatizó el vínculo entre el conocimiento (producido a través de un discurso particular) y su poder en el gobierno de los comportamientos y la creación de identidades y subjetividades. Así, no solo las personas utilizan el lenguaje para producir significado, sino que el vínculo entre el saber y el poder contribuye a definir la forma en que ciertas cosas son representadas, pensadas, practicadas, incluidas o excluidas (Marre, 2003).

La representación es un proceso de producción de significado que relaciona las “cosas”, los conceptos y los signos (Hall, 1997). Mediante el lenguaje y otros sistemas de representación, las personas construyen significado y crean los objetos a través de sus discursos (Foucault, 1969). A la vez, la representación se articula con los sistemas de poder y las diversas formas en que estos son negociados por los sujetos sociales en los

contextos particulares (Bucholtz & Hall 2004). Las personas no solo producen significados, sino que al mismo tiempo los consolidan y reproducen, ya que el lenguaje no solo describe o representa objetos o ideas, sino que también representa los intereses, valores sociales e ideologías de un determinado grupo social (Spyrou, 2011). Estos discursos y representaciones producen subjetividades (Althusser, 1971; Butler, 1990; Gramsci, 1975; Foucault, 1969; Hall 1997) que las personas (re)producen, negocian o resisten (Krause & De Zordo, 2012) con independencia de su edad.

Desde el nacimiento, niños y niñas adquieren conocimientos sobre las normas sociales y los comportamientos esperados en torno a la sexualidad según su género, edad, clase social, raza, etnia y (dis)capacidad, mientras participan activamente en la construcción de la misma (Blaise, 2009; Thorne, 1987) a través de sus interacciones (Simmel 2002 [1917]), en tanto significan (Egan & Hawkes, 2009) e interpretan (Marre, 2014) sus mundos culturales. Es decir, siguiendo la concepción contemporánea de la socialización infantil en tanto que proceso dinámico y bidireccional (Kuczynski & Parkin, 2007), los niños y niñas también interpretan sus experiencias sociales y construyen significados a través de discursos y representaciones que reflejan su contexto social, cultural, histórico y político particular (Spyrou, 2011). De esta manera, una misma práctica sexual puede tener diferentes significados sociales y subjetivos según cómo sean definidos y comprendidos en diferentes contextos culturales e históricos (Vance, 1991), por lo que los mundos culturales adultos e infantiles pueden entender y vivir la sexualidad de formas diferentes, otorgando diversos significados a los mismos actos y palabras. En este sentido, John Gagnon y William Simon (1973) criticaron la teoría de Freud que señaló a la infancia como intrínsecamente sexual, mostrando cómo el lenguaje adulto, el usado para la sexualidad, era también el utilizado para describir los comportamientos “sexuales” de la infancia, desde el que se describían ciertos actos y sentimientos como sexuales, aunque no se conociera el significado infantil de esa experiencia. Es decir, se definían como sexuales comportamientos infantiles porque eran observados e interpretados por personas adultas a través del lenguaje de la experiencia sexual adulta. Así, ciertas prácticas infantiles pueden considerarse sexuales desde la perspectiva adulta, aunque es posible que para los niños y niñas no tengan un significado sexual. De hecho, desde inicios del siglo XX —el que fue llamado el siglo de la infancia (Key, 1907)— los niños y niñas han sido cada vez más distanciados de la vida adulta y reclusos crecientemente en instituciones educativas donde conviven con otros niños y niñas (Marre, 2014). Este fenómeno también dificulta que la niñez signifique la sexualidad de la misma manera que las personas adultas, de la que pasa la mayor parte del tiempo separada. Con base a estos argumentos y antecedentes, uno de los objetivos de esta tesis ha sido explorar qué significa para los niños y niñas la sexualidad, a la vez que ha procurado no dar significados adultos a las prácticas infantiles.

La infancia produce significados a partir de la información sobre sexualidad que tienen disponible, regidos por la vigilancia comunicativa y la *surveillance* según las construcciones de infancia y sexualidad del contexto en que viven. Por ejemplo, en las sociedades occidentales, la dificultad de los adultos para hablar con los niños sobre sexualidad (Davies & Robinson, 2010; Duffy et al., 2013) lleva a que los niños completen sus significados a partir de su propia imaginación o de la (des)información de sus pares u otras fuentes (Goldman & Goldman, 1982). Estas limitaciones, actúan en detrimento

de los derechos de la infancia y de su interés superior, porque no promueven que niñas y niños examinen sus propios valores, saberes y actitudes, y desarrollen habilidades para reducir riesgos y tomar decisiones sobre su propia sexualidad (Duffy et al., 2013).

Sexualidad y género

El género, junto con la edad, son categorías particularmente relevantes en la mayor parte de las sociedades para organizar la gobernanza de la sexualidad en las diferentes etapas de la vida. El género y la sexualidad aparecen totalmente interconectados, pues como dijo Carole Vance (1991) el sexo causa el género a la vez que el género causa el sexo. De hecho, durante gran parte del desarrollo de esta tesis se trató de averiguar cuál de estas categorías influía en la otra. En la dificultad para determinarlo, sugirió la necesidad de comprenderlas en su conjunción para lo cual se tomó la adaptación posthumanista de Begonya Enguix (2022) del término “ensamblaje” de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1988), según el cual la sexualidad y el género formarían parte de un mismo ensamblaje en el que “las relaciones entre los componentes son más significantes que los propios componentes” (Enguix, 2022: 70). Claude Levi-Strauss (1958) describió de una manera parecida el concepto de “estructura”, un sistema de varios elementos que adquieren significación a través de su integración en el mismo, donde la modificación de uno de ellos provoca la modificación de todos los demás. Desde esta perspectiva, sexualidad y género estarían enredadas en una misma maraña, co-construidas y mutuamente influenciadas, pero sin establecer relaciones jerárquicas entre ellas.

En una investigación sobre sexualidad y género en escuelas de primaria del Reino Unido, Emma Renold (2006) halló que ser un niño o niña “normal” implicaba invertir en y performar activamente identidades enmarcadas en relaciones heterosexuales hegemónicas, mientras que aquellos/as que las rechazaban eran aislados o castigados por el grupo. Es decir, mostró cómo el género de niños y niñas estaba ligado a las nociones dominantes de heterosexualidad, una matriz reguladora que impone restricciones binarias sobre el sexo y el género (Blasie, 2009), ordena el sistema social en dos categorías jerarquizadas (Davies & Robinson, 2010) y premia los comportamientos “apropiados” de género, mientras margina aquellos que están fuera de la norma (Blasie, 2010; Renold, 2006). El género con el cual se identifican niños y niñas –y/o son reconocidos/as por las otras personas– es performado, es decir, producido mediante la repetición de prácticas sociales cotidianas (Butler, 1990) en el marco de las representaciones y discursos dominantes de la heterosexualidad (Renold, 2000). Es solo en esta circunscripción de “pensamiento heterosexual” (Witting, 1992) donde ser niño o ser niña tiene sentido.

En este escenario binario jerárquico, la sexualidad es construida y gobernada de acuerdo al género. Según Françoise Héritier (2007 [2002]) el deseo sexual masculino es comprendido como un impulso incontrolable y asociado a la naturaleza del hombre, por lo que su expresión no puede ser reprimida. Apoyándose en esta asociación entre la pulsión sexual incontrolable y la naturaleza masculina, la autora explicó cómo los tribunales de muchos países desresponsabilizan a violadores culpando a la víctima de la agresión por “provocación” (2007 [2002]: 264). Ya en el año 1984, Vance reportó las

consecuencias de este mito, pues si el deseo sexual de las mujeres puede desencadenar un ataque violento masculino, este deseo no puede manifestarse libremente. Por ese motivo, las mujeres deben controlar su propio deseo sexual y su expresión pública, representando la sexualidad femenina desde el peligro y el autocontrol, en vez de hacerlo desde el deseo o el placer (Vance, 1984).

En un estudio en escuelas primarias sudafricanas, Tracy Morison y colegas (2021) exploraron cómo esta representación hegemónica de la sexualidad masculina –activa– y de la femenina –pasiva– regula y restringe el comportamiento infantil apropiado en torno a la sexualidad y las relaciones entre los géneros. Así, se acepta y promueve que los niños sean sexualmente activos mientras que no sucede lo mismo con las niñas, quienes, de serlo, correrían el riesgo de sufrir violencia sexual. En la misma línea, Piyali Sur (2021), con un estudio sobre jóvenes en institutos de Calcuta (India), mostró la tensión entre, por un lado, la vinculación de la reputación de las chicas a su carácter sexual según la cual la “buena chica” es la carente de pasión, deseo sexual e ignorante en temas de sexualidad y, por el otro, la exposición a través de los medios de información y comunicación a discursos sobre la libertad y autonomía sexual de las mujeres. En esta tensión, los chicos tienen el poder regulatorio para caracterizar a las chicas como sexualmente disponibles o como “buenas chicas”, por lo que las niñas deben ser cautelosas y vigilantes con respecto a su reputación. Así, el predominio de la heterosexualidad y las prácticas discursivas que sostienen una sexualidad masculina activa y una femenina pasiva están arraigadas en las prácticas sociales, se perciben como normativas (Allen, 2003) y pueden ser moldeadas y reinscritas como marco de referencia a través de la gobernanza de la sexualidad.

Giorgio Agamben definió un dispositivo –“*apparatus*” en inglés– como:

“a heterogeneous set that includes virtually anything, linguistic and non-linguistic under the same heading: discourses, institutions, buildings, laws, public policies, philosophical propositions, and so on. [...] The apparatus always has a concrete strategic function and is always located in a power relation. As such, it appears at the intersection of power relations and relations of knowledge” (2009 [2007]: 2).

Entender la sexualidad como un aparato de “governmentality” o “government of men” (Agamben, 2009 [2007]: 1) que disciplina los cuerpos, deseos, prácticas y discursos, con una vigilancia comunicativa y una *surveillance* aplicadas de manera diferencial según el género, permite interpretar los resultados de las narrativas de niños y niñas sobre la sexualidad, entendiendo los efectos que esta modelación tiene en la construcción de lo masculino y lo femenino –las resistencias y subversiones– así como en la expresión, vivencia y significación de la sexualidad en la infancia.

Los objetivos de la tesis en el marco de los estudios contemporáneos sobre sexualidad e infancia

Parte de la bibliografía y corpus teórico sobre sexualidad e infancia se ha centrado en el abuso sexual infantil –muchas veces centrado en el peligro (Robinson, 2013)– y la (a)normalidad de la sexualidad en la infancia (Sandfort & Rademakers, 2000), con poca

representación de la perspectiva según la cual los niños y niñas son poseedores de sentimientos y deseos sexuales (Moore & Reynolds, 2018). En las últimas décadas, algunos trabajos desde las ciencias sociales han abordado la sexualidad infantil desde la perspectiva de las personas adultas como las familias (ver, entre otros, Davies & Robinson, 2010; Stone et al., 2013) y el profesorado (Duffy et al. 2013; Faccioli & Ribeiro, 2003) y sus intentos por controlar la sexualidad infantil. La falta de investigación sobre las voces de los niños y las niñas como seres sexuales (Montgomery, 2009; Robinson, 2013) refleja, nuevamente, el peso de la creencia social sobre la inocencia infantil, así como las dificultades éticas y metodológicas de realizar investigaciones sobre temas sensibles con infancia ya que se interpreta que tiene que ser “protegida” de las temáticas consideradas adultas.

Una parte significativa de la investigación que ha trascendido estos desafíos se ha llevado a cabo en Australia (Blaise, 2009, 2010; Davies & Robinson, 2010; Robinson, 2013), Reino Unido (Holford, Renold & Huuki, 2013; Renold, 2006) y Estados Unidos (Epstein, 1997), evidenciando aún más la escasez, casi ausencia, de conocimiento empírico sobre cómo los niños y niñas en diferentes contextos socioculturales, como España en general y Catalunya en particular, entienden, viven y experimentan la sexualidad.

Algunos estudios internacionales se han centrado en la articulación de la sexualidad y el género, analizando cómo los niños y niñas construyen la sexualidad de forma jerárquica y desigual según el género en el que se socializan (Blaise, 2010; Epstein, 1997; Holford, Renold & Huuki, 2013; Thorne & Luria, 1986). Otros han explorado las formas en que la infancia mantiene, navega y vive su sexualidad a través de culturas románticas, juegos y prácticas relacionadas con la sexualidad (Bhana, 2013), las culturas de novios y novias (Renold, 2006), las narrativas que los niños y niñas construyen sobre las relaciones afectivas o el conocimiento sexual a partir de los fragmentos de información que tienen disponibles (Davies & Robinson, 2010). Estos estudios muestran una disonancia entre la percepción que tienen padres y madres sobre el conocimiento infantil y el que los niños y las niñas tienen. Los resultados hacen visible que los niños y niñas tienen fuentes de información diversa y revelan que la niñez tiene un papel importante en la producción de sexualidades (Blaise, 2009), destacando la necesidad de incorporar a los niños y niñas en la investigación sobre sexualidad infantil.

Siguiendo esta línea, la presente tesis investiga la conjunción entre sexualidad e infancia y cómo se articula en ella el género en el que los niños y niñas son reconocidos y socializados a través de una investigación en la que participan niños y niñas de entre seis y once años. La tesis se enmarca en el estudio *SexAFIN: educación afectivosexual y reproductiva en las comunidades educativas* desarrollado desde el 2017 por el grupo de Investigación AFIN de la UAB, con la participación de alumnado, profesorado y familias de siete escuelas públicas de la provincia de Barcelona.

Los objetivos de esta tesis son:

1. Conocer las construcciones y vivencias de los niños y niñas en torno a la sexualidad en escuelas de primaria catalanas.

2. Analizar cómo el género con el que niños y niñas son reconocidos y socializados se articula en dichas construcciones y vivencias.
3. Explorar los discursos y mecanismos de gobernanza de diferentes agentes sociales que influyen y dan forma a la sexualidad de niños y niñas.

La centralidad de las voces de niños y niñas en esta tesis permite comprender la diversidad de formas en que entienden la sexualidad, cómo construyen sus propias subjetividades sexuales, cómo regulan las de otros niños y niñas y de qué manera las desigualdades de género son (re)producidas en el campo de la sexualidad. Este conocimiento tiene el potencial de contribuir al campo de estudios y debates científicos sobre niñez y sexualidad, orientar programas de educación sexual y contribuir a políticas sociales a favor de la equidad de género y la salud sexual y reproductiva.

Estructura de la tesis

En esta tesis realizada por compendio de publicaciones, el apartado dedicado a la introducción presenta el tema, los antecedentes y la perspectiva teórica que la orienta, que aparece más extensamente desarrollada en los artículos publicados y en evaluación que componen la segunda y tercera parte de la tesis. La introducción presenta también una breve revisión de la literatura, que se amplía en los artículos, y que subraya las contribuciones de esta tesis al corpus teórico sobre sexualidad e infancia.

La primera parte introduce el contexto en el que surge el proyecto *SexAFIN* y su trayectoria hasta el presente, cuyo encuadre ha sido clave para definir los objetivos de esta tesis. Asimismo, se describe la metodología utilizada en el estudio, estrechamente vinculada al desarrollo del mencionado proyecto. En este apartado se detallan aspectos como la entrada al campo, la forma en la que el proyecto ha sido presentado y gestionado, la articulación con la investigación en la que se basa esta tesis, los procedimientos de producción de datos y análisis, y finalmente, la transferencia y diseminación de los resultados.

El contenido de la segunda parte, titulada *La sexualidad gobernada* busca dar cuenta del primer y tercer objetivo de la tesis y está integrada por las tres publicaciones en torno a cómo la sexualidad infantil es construida y vivenciada y cuáles son los discursos y mecanismos de gobernanza de los diferentes agentes sociales que influyen y dan forma a la sexualidad infantil.

- La primera de ellas se trata del capítulo de libro: Alvarez, B., Malgosa, E. & Marre, D. (2022). Strategies for ethnography about sensitive topics: a children's sexuality education program in Spain. En Pandeli, J., Gaggiotti, H. & Sutherland, N. (eds), *Organizational Ethnography: An Experiential and Practical Guide* (pp. 126-140). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003021582>. ISBN 9780367898687.

Aquí se abordan cuestiones metodológicas y éticas en la investigación sobre temas sensibles –*sensitive topics*– a través del caso de *SexAFIN*, una etnografía sostenida sobre un tema particularmente sensible como es la conjunción entre

sexualidad e infancia. En la primera sección del mismo, se presentan los retos metodológicos y éticos que suponen este tipo de investigaciones. La segunda sección se enfoca en los desafíos que presenta el ingreso al campo, particularmente cuando se trabaja con infancia y temas sensibles. La tercera ofrece una discusión analítica de las principales estrategias y métodos utilizados en el trabajo con profesorado e infancia y cómo estos se reconfiguraron para ajustarse a los desafíos y circunstancias imprevistas a lo largo de los tres años del proyecto. La conclusión ofrece una reflexión sobre las principales lecciones aprendidas al realizar trabajo de campo sobre temas sensibles.

- La segunda publicación que integra esta parte es: Malgosa, E., Alvarez, B. & Marre, D. (2022). Sexualitat i infància a Catalunya, Espanya: significacions governades. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 27(2), 4-29. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.894>.

Indexaciones de la revista: ErihPlus, Carhus Plus+.

Este artículo analiza las narrativas de niños y niñas de primaria sobre sexualidad. En él se parte de la idea de que a través del lenguaje los niños y niñas participan activamente en la significación de la sexualidad, un tema gobernado de forma diferencial según edad y género, muy sensible en Cataluña. A través del análisis de las narrativas de 208 niños de entre nueve y once años de tres escuelas públicas de diferentes municipios de la provincia de Barcelona que participaron en el proyecto *SexAFIN*, el artículo reflexiona sobre cómo significan y representan la sexualidad, y cómo esta es gobernada por las construcciones sociales dominantes de la sexualidad y la infancia.

- El último artículo que da sustento a esta segunda parte es: Malgosa, E., Alvarez, B. & Marre, D. (2023). Self-touching, genitals, pleasure and privacy: the governance of sexuality in primary schools in Spain. *Sex Education*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2174964>

Indexaciones de la revista: Q2 en JCR (Web of Science) de 2021 y Q1 en SJR (Scimago).

Este artículo se centra en las narrativas del profesorado de cuatro escuelas de primaria catalanas, con el objetivo de explorar cómo los y las docentes, sin formación específica en la enseñanza de temas de sexualidad, abordan lo que consideran problemas relacionados con ella en el aula. El análisis muestra que la gobernanza de la sexualidad se aborda de forma diferencial por género para regular y valorar cómo niños y niñas tocan sus genitales. Los hallazgos sugieren la necesidad de una capacitación profesional continua para contribuir a que el profesorado (re)considere lo que las personas adultas pueden comunicar a los niños y niñas sobre sexualidad y género.

La tercera parte de la tesis se base en tres artículos y buscar dar respuesta al segundo objetivo de la tesis, explorando la vinculación entre la construcción y gobernanza de la sexualidad de los niños y niñas y el género con el cual son reconocidos y socializados.

- La primera contribución de esta parte es: Malgosa, E., Marre, D. & Alvarez, B. (en revisión). Pregnancy and babies versus penises and intercourse: gender differences in 'how babies are made' according to children at two Spanish primary schools. *Sexualities*

Indexaciones de la revista: Q3 en JCR (Web of Science) de 2021 y Q1 en SJR (Scimago).

Este artículo examina la frontera entre sexualidad y reproducción desde la perspectiva de niños y niñas de dos escuelas primarias de Catalunya. Los datos en que se sustenta el artículo han sido producidos en catorce grupos focales con niños y niñas de cuarto y sexto curso de primaria (nueve y once años) y son analizados con perspectiva de género, detectando las diferencias entre las narrativas de los niños y las de las niñas al hablar de sexualidad a través de la lente de la reproducción. Cuando preguntamos sobre los orígenes reproductivos, los niños y niñas construyeron, narraron y expresaron la sexualidad de diferentes maneras, sugiriendo que el género juega un papel en su gobernanza.

- El segundo artículo que integra esta parte es: Malgosa, E., Alvarez, B. & Marre, D. (en revisión). 'We haven't even been able to talk!': Gender norms and masculinity exams in representations of sexuality in Spanish primary schools. *Gender and Education*.

Indexaciones de la revista: Q3 en JCR (Web of Science) de 2021 y Q1 en SJR (Scimago).

Este artículo examina la articulación de las construcciones sociales de la sexualidad y el género con las representaciones pictóricas y narrativas de niños y niñas de nueve a once años de cuatro colegios públicos de la provincia de Barcelona en el curso 2020-21. Usamos métodos participativos, incluyendo actividades de dibujo y grupos focales. Los hallazgos sugieren que las construcciones sociales hegemónicas de masculinidad y feminidad guían las prácticas y narrativas infantiles sobre la sexualidad, (re)produciendo diferencias entre niños y niñas. El deseo de encajar en estos modelos hegemónicos presiona a los niños para que hagan visibles sus genitales y cuerpos y hablen de sexualidad a través de bromas, mientras que los genitales femeninos se invisibilizan y las niñas tienen discusiones en grupos más pequeños y voz más baja sobre sexualidad. El artículo muestra cómo los niños navegan, negocian o se resisten a tal gobierno y a las desigualdades que produce.

- El tercer artículo de esta parte es: Malgosa, E. & Alvarez, B. (en revisión). Imagined femininity: pain over the life cycle. *NEOS: A Publication of the*

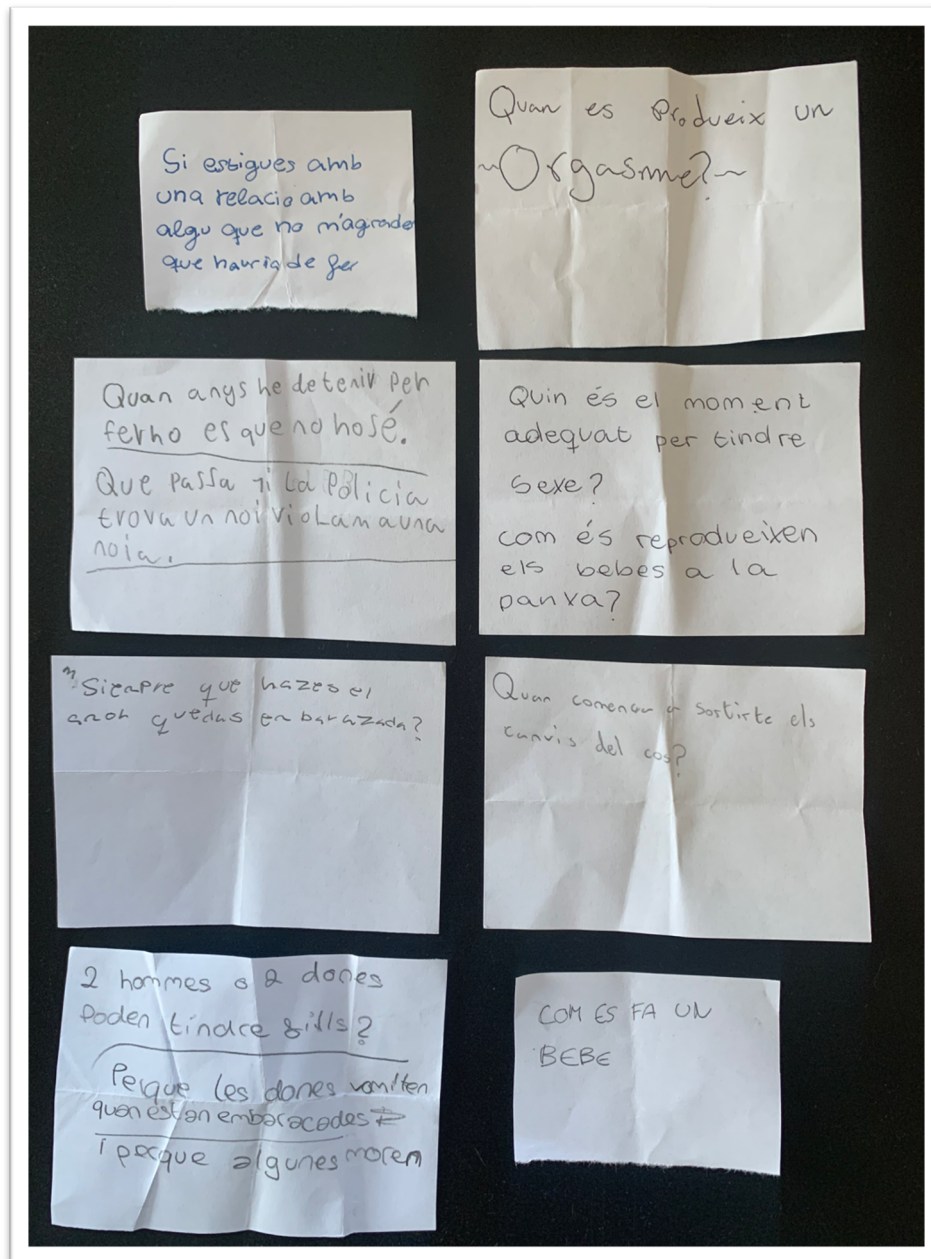
Anthropology of Children and Youth Interest Group, American Anthropological Association

Este artículo explora cómo niños y niñas vinculan el dolor a la feminidad. Los resultados muestran que ciertos procesos que tienen lugar en el cuerpo femenino se asocian con el dolor, como es el caso de la menstruación o el parto, pero también vinculan el dolor a las relaciones sexuales, sugiriendo que las mujeres se sacrifican para tener bebés y reproducir la especie. Estos resultados sugieren la necesidad de procurar trazar discursos educativos sobre la feminidad y masculinidad más equitativos.

Finalmente, el capítulo de las conclusiones presenta una discusión conjunta de los resultados y reflexiones sobre su aplicabilidad, así como sobre las limitaciones de la tesis junto a una propuesta de líneas futuras de investigación.

Las referencias se encuentran en el siguiente apartado, seguidos de los anexos donde se presenta el material de transferencia y disseminación de resultados que se ha elaborado durante esta tesis.

Primera parte: La sexualidad en las escuelas de primaria



(Preguntas iniciales de niños y niñas de once años, Escuela 6, 2022-23)

Estel: Si vuestro hermano o hermana pequeña os pregunta qué quiere decir masturbarse, ¿qué le diríais?

Niño: Pues, yo le diría que es demasiado pequeño para saberlo.

Niño: Es demasiado pequeño para saberlo y, además, ¡yo no lo sé!

Niño: O, si no, le dices "te lo digo, pero no lo digas a nadie".

(Niños de nueve años, Escuela 5, 2021-22)

La (no) educación sexual

La Organización Mundial de la Salud (2006) define la salud sexual como un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad que requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia. Las organizaciones internacionales apuntan que la educación sexual debe entenderse como una parte constitutiva de la educación de los niños, niñas y jóvenes, y un aspecto fundamental de la salud sobre el que se les debería ofrecer información para que puedan tomar decisiones sanas, seguras y placenteras sobre su propia sexualidad (OMS & Federal Centre for Health Education, 2010).

La educación sexual es toda clase de información que se recibe sobre cuerpos, relaciones, deseos y sexo, de manera informal o formal, dentro y fuera de la escuela (Fields et al. 2015). Según algunos estudios (Hurtado & Pérez, 2011; Martínez, et al. 2012) en el estado español conviven diferentes modelos de educación sexual que entienden de manera diferente la sexualidad y el contenido a ofrecer. El primero de ellos se basa en la moralidad o la abstinencia, donde las prácticas sexuales solo se podrían dar en el marco del matrimonio heterosexual y con fines reproductivos. Un segundo se centra en la prevención de posibles riesgos derivados de la actividad sexual, tales como embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual. Estos dos primeros enfoques ofrecen una visión reducida de la sexualidad (Koepsel, 2016), en la que se equipara con las relaciones sexuales. Un tercer modelo, llamado “revolucionario”, incorpora las ideas freudiano-marxistas de la teoría de Wilhelm Reich (1974), que tiene como objetivo una verdadera revolución sexual, que se considera imprescindible para la revolución social. Finalmente, el modelo biográfico-profesional o integral (López, 2005) se basa en la salud sexual y reproductiva y los derechos sexuales, adoptando una perspectiva de respeto a las libertades y las diversidades, en la que se considera que todas las personas –también niños y niñas– tienen derecho al bienestar sexual y emocional. Organismos internacionales, como UNESCO y la OMS, se alinean con esta última perspectiva, así como también las políticas públicas en materia de educación sexual que veremos en este apartado.

La introducción de la educación sexual –sea de un modelo u otro– en algunos centros educativos españoles coincide, al igual que muchos países europeos, con cambios legislativos en materia de salud sexual y reproductiva (Hurtado & Pérez, 2011), como la legalización en 1978 de los anticonceptivos (Real Decreto 2275/78) y la despenalización del aborto en 1985 (Ley 9/1985). El tabú sobre la sexualidad, así como la reducción de la sexualidad a las relaciones sexuales y la representación de la infancia como inocente hace que, a pesar de la recomendación de diversos organismos internacionales (UNESCO, 2009; OMS & Federal Centre for Health Education, 2010) y normativas nacionales (como la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, *de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*), hasta finales de 2020 en España no existía la obligación de impartir educación sexual en las escuelas de primaria. Con anterioridad, los centros que la habían llevado a cabo lo hacían a través de talleres realizados por organizaciones externas al sistema educativo –dirigidas mayoritariamente al alumnado de secundaria–, mientras que su integración en los contenidos del curso dependía

exclusivamente de la motivación y el interés del profesorado y/o la dirección del centro (Martínez, et al., 2014).

La constitución española de 1978 estableció un modelo de estado descentralizado que distribuyó competencias en distintas materias entre diferentes niveles administrativos: el estado central, las diecisiete comunidades autónomas y los municipios (Constitución Española, 1978: Artículos 137, 140, 148 y 149). En el ámbito educativo, las comunidades autónomas asumieron sus competencias en distintos momentos, algunas como Catalunya muy tempranamente, en 1981, y otras en el 2000 cuando se completó la descentralización (Blanch, 2011). El Ministerio de Educación y Formación Profesional es quien dicta la programación general de la enseñanza, así como su evaluación y la regulación de la obtención de los títulos. Los Departamentos de Educación de las comunidades autónomas asumen el desarrollo de las normas estatales y los aspectos no básicos del sistema educativo, ejecutan y administran la gestión del sistema educativo en su propio territorio, evalúan los resultados de los centros y aplican planes de actuación. Por último, son los centros educativos, las escuelas, los que, dentro del marco normativo estatal y autonómico, elaboran y ejecutan sus normas de organización y funcionamiento y su proyecto educativo, en el que especifican los valores, objetivos pedagógicos y prioridades de actuación de cada centro. Así, cualquiera de los tres niveles, tiene competencias para incluir la educación sexual en un centro educativo.

En este apartado veremos la evolución de las leyes educativas en materia de educación sexual e igualdad, atendiendo también a si y cómo influyen los sucesos internacionales y regionales en este recorrido legislativo.

La educación sexual en las leyes orgánicas españolas de educación

En 2009 la UNESCO publicó la guía *International Technical Guidance on Sexuality Education*, en la que brinda unas directrices a los gobiernos y autoridades del ámbito de la salud y la educación para la implementación de la educación sexual. Mediante el análisis de programas educativos en más de ochenta y siete países, recomendó la inclusión de la educación sexual en los currículums oficiales de las escuelas porque promueve actitudes que fomentan la toma de decisiones responsables sobre las experiencias de las sexualidades y una disminución de los riesgos (UNESCO, 2009).

La trayectoria de la educación sexual en España ha sido determinada por leyes que permiten, pero no garantizan, la educación sexual en los centros educativos y por enfoques orientados a la prevención de riesgos (Hurtado & Pérez, 2011). En 1985 se establecieron por primera vez las condiciones legales que permitían incorporar la educación sexual a través de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación*, que promovía una educación integral que fomentara el desarrollo de la personalidad del alumnado (Hurtado & Pérez, 2011). Posteriormente, la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, a pesar de que no especificaba el término de sexualidad, contempló la necesidad de impartir una educación que permitiese al alumnado formar su propia identidad, fomentando valores como la tolerancia, el respeto, la paz y la igualdad de

género (Bejarano & Mateos, 2015; Martínez et al., 2012)². Así se mantuvo hasta la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* (LOE), que mencionaba la necesidad de favorecer el desarrollo de todas las dimensiones del alumno y la alumna, trabajando la afectividad y las emociones y fomentando la creación de vínculos que favorezcan las relaciones entre iguales y permitan conocer mejor el autoconocimiento y el conocimiento de las demás personas, promoviendo la construcción de su propia identidad. Para ello, promulgó la asignatura sobre Educación para la Ciudadanía, creando un espacio donde poder incluir la educación afectivo-sexual, si esta era una prioridad para el centro educativo. La LOE cumplía también con la *Ley Orgánica 1/2004 del 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*, que en su artículo 7 señala que la formación del profesorado en la igualdad de hombres y mujeres es fundamental para prevenir la violencia de género (Bejarano & Mateos, 2015). Sin embargo, la siguiente ley educativa, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, (LOMCE), borró los avances propuestos hasta el momento en el campo de la educación afectivosexual (Bejarano & Mateos, 2015) y de la igualdad de género (Venegas, 2015). Al eliminar la asignatura de Educación para la Ciudadanía eliminó también un posible espacio donde tratar la temática. De esta manera, al iniciar esta tesis doctoral en 2017 no existía ninguna ley educativa que respaldara la implementación de una educación sexual en los centros educativos.

La violencia sexual inserta la educación sexual en la agenda política

Entre 2010 y 2019 fueron reportados 134 casos de violaciones en grupo en España (Martínez, 2019). Uno de los más mediáticos fue el caso de "la manada", en el que el Tribunal Superior de Justicia de Navarra emitió, en diciembre de 2018, una sentencia de abuso sexual a cinco hombres jóvenes, desestimando la denuncia por violación de la víctima. Los hechos acontecieron el 7 de julio de 2016 en Pamplona, Navarra, durante las fiestas del municipio, donde los cinco jóvenes violaron a una chica de dieciocho años.

En 2018, en otro suceso mediático, la Audiencia de Barcelona juzgó un caso de violación en grupo y decidió que los cinco hombres no habían violado sino solo abusado³ sexualmente de una mujer porque no había constancia de violencia física debido a que la víctima estaba en “estado de inconsciencia” por consumo de alcohol y drogas (Muñoz, 2019). La reacción de la población a estos sucesos abrió el debate público sobre la necesidad de la educación sexual en los centros educativos como herramienta de prevención de las violencias sexuales y las conductas sexistas (Martínez, 2019), asociadas al aprendizaje de la sexualidad a través de la pornografía. Paralelamente, los resultados de un estudio realizado en todo el territorio español que sitúa los ocho años como la edad de inicio del consumo de la pornografía en España y en los catorce el

² En el año 2000 las competencias de educación se traspasaron del gobierno central a los gobiernos autonómicos. Desde este momento, la ejecución de la LOGSE (1990), la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) serán responsabilidad de los gobiernos autonómicos. En el caso catalán, a través de la *Llei d'Educació de Catalunya*, LEC, promulgada el 2009.

³ En ese momento según la modificación del código penal (Ley Orgánica 5/2010), se sentenciaba agresión sexual cuando la víctima podía probar que había existido violencia, en caso negativo, la sentencia de abuso reducía las penas entre dos y cuatro años.

momento en que este se generaliza (Ballester & Orte, 2019), ahondaron más en el debate y la vinculación en el imaginario colectivo entre el aprendizaje de la sexualidad a través de la pornografía y la violencia sexual, colocando la educación sexual en la agenda política.

Finalmente, el 29 de diciembre de 2020 el gobierno español aprobó una nueva ley educativa (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) –la llamada LOMLOE, conocida también como “Ley Celaá”–. En su declaración de motivos se expone que retoma el “espíritu” de la LOE de 2006 con las modificaciones que impone la adaptación a las nuevas exigencias del contexto histórico y social actual, siendo una de ellas la incorporación de la educación afectivosexual en la educación primaria, que se desarrollará de manera transversal dentro de la educación en salud. Además, la ley adopta un enfoque de igualdad de género, en el que hace hincapié en la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad sexual y afectiva. A pesar de que en el momento de escribir esta tesis la ley está en un estado muy inicial –se prevé que su implementación total será en 2024–, la aprobación de la misma impide el llamado “veto parental”, una de las propuestas impulsadas en los últimos años por un partido de ultraderecha en la que las familias podían vetar actividades complementarias impartidas en horario escolar contrarias a sus convicciones, como la educación sexual.

Más recientemente, el gobierno español ha aprobado otros dos cambios legislativos, en este caso en materia de igualdad, que enfatizan la importancia de la educación sexual. Por un lado, la *Ley de garantía integral de la libertad sexual* (Ley Orgánica 10/2022), que prevé utilizar la educación para concienciar sobre la “libertad sexual”, es decir, el derecho a decidir libremente sobre el desarrollo de la propia sexualidad de forma segura, libre de interferencias o impedimentos de terceros y libre de coacción, discriminación y violencia. Además, establece que cualquier acto sexual sin el consentimiento de la otra persona se determina como agresión, castigado con una pena de prisión de 1 a 4 años. Por otro lado, la *Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI* (Ley Orgánica 4/2023) establece también medidas que afectan a la educación, como la incorporación del respeto a las diversidades sexuales en los currículums educativos, así como la formación del profesorado en materia de orientación sexual, identidad sexual, expresión de género y características sexuales.

A pesar de este recorrido en avance de las políticas públicas en materia de educación sexual e igualdad, a principios del mes de marzo de 2023 la directora del Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad español anunciaba que España “sigue suspendiendo la educación sexual” (Europa Press, 2023). Lo decía al mostrar los resultados de un reciente estudio realizado por su institución sobre la sexualidad de las mujeres jóvenes, de 18 a 25 años, en España, en los que se percibía desconocimiento sobre la sexualidad, diversidades y derechos sexuales y reproductivos, así como una prevalencia de los tabúes sobre los cuerpos y placeres femeninos. Por ejemplo, el 60% de las mujeres afirmaron haber tenido relaciones sexuales sin apetito sexual, muchas de ellas se consideraban insatisfechas con su vida sexual al tiempo que el 74% de ellas practicaba más la penetración que la autoestimulación (Instituto de las Mujeres, 2022).

Coeducación y educación sexual en Catalunya

Con la llegada de la democracia en la década del 1970 se inicia en España la escolarización mixta de niños y niñas bajo el nombre de “coeducación”. A partir de los años 80, algunas autoras como Marina Subirats, Amparo Tomé, Nuria Solsona, entre otras, mostraron que en las escuelas mixtas también se reproducían las desigualdades de género, se valoraban las actitudes masculinas como la violencia y el riesgo, mientras que las femeninas como la empatía y las actitudes solidarias eran menos valoradas (Subirats, 2010). Los resultados de estos estudios que mostraban que la escuela mixta no era suficiente para lograr la coeducación y sugerían educar en todos los valores independientemente del género, impulsaron una ya larga tradición en el campo de la coeducación, especialmente en Catalunya. De esta manera, la coeducación aparece como un principio orientador del sistema educativo en la ley educativa catalana de 2009, la *Llei d'Educació de Catalunya* (Llei 12/2009). El 20 de enero de 2015, el gobierno de la Generalitat aprobó el *Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu*, con el objetivo de incorporar la perspectiva de género y la coeducación en las políticas educativas.

Una de las actuaciones de este plan consiste en un nuevo programa de educación afectivosexual para todos los niveles de la educación obligatoria (de cinco a dieciséis años) llamado *Coeduca't* e impulsado por el Departamento de Educación catalán en 2019. En una entrevista que se realizó en 2019 en el marco de esta tesis a la jefa del servicio de currículum de primaria de la Generalitat de Catalunya, esta señaló que “con este programa nos hemos propuesto que en tres años todas las escuelas de Catalunya –públicas y concertadas– incorporen a la programación de su proyecto educativo la coeducación, la perspectiva de género y la educación sobre relaciones sexuales y afectivas”, enfatizando que “la coeducación es la mejor manera de prevenir la violencia machista”. Para lograrlo, el programa ha creado recursos pedagógicos y un programa de formación “en cascada”, en el que se forma a un/a docente de cada escuela para que replique la formación entre el resto del profesorado de su centro. Los tres años han vencido, y el programa *Coeduca't* está aún en una fase muy inicial. Según los medios de comunicación (Baraza, 2021), a finales de 2021 solo 750 centros educativos de los 3.500 que hay en Cataluña se habían inscrito en el programa, es decir el 21,4%. En los 750 que se habían inscrito, se ha realizado un curso de formación de treinta horas a algún/a miembro del equipo docente con el objetivo de que traspase sus contenidos al resto del claustro –si tienen el tiempo y espacio para hacerlo, cosa que suele ser una barrera a la educación sexual (Johnson, et. al 2014)–. Esta escasa implementación del programa podría explicarse porque, para muchas escuelas, la educación sexual no constituye uno de los objetivos del centro, por lo que los materiales y programas para su impartición no suscitan demasiado interés (Martínez et al., 2012, 2014).

A pesar de la escasa implementación del programa, el Departamento de Educación aprobó en 2022 el nuevo currículum educativo (Decret 175/2022) que regula las competencias básicas que el alumnado de las escuelas catalanas debe adquirir. El nuevo currículum concentra la acción educativa en seis líneas de actuación, entre las que se incluyen la coeducación, la educación afectivosexual y la prevención de violencias, en

especial las violencias machistas y la LGTBI-fobia. Por primera vez aparece la educación afectivosexual en el currículo educativo en todas las etapas educativas y se considera que “té com a objectius afavorir la construcció d'una sexualitat positiva basada en els drets sexuals i reproductius, igualitària i saludable, que respecti la diversitat i eviti tot tipus de prejudicis per raó d'orientació sexual i afectiva, així com prevenir embarassos no desitjats i infeccions de transmissió sexual” (Artículo 3, Decret 175/2022).

Este breve recorrido por las políticas públicas nacionales y regionales en materia de educación sexual muestra la evolución positiva de los últimos años, justamente durante los años en que esta tesis se ha llevado a cabo, lo que señala que la temática es de interés social y político.

Metodología

No sería posible comprender los objetivos y el desarrollo de esta tesis y de la investigación que la sustenta, con independencia del proyecto *SexAFIN*. Este fue creado en 2017 por cinco antropólogas supervisadas por la Dra. Diana Marre. Bruna Alvarez y yo misma asumimos la coordinación y formamos un equipo en el que a lo largo de los años se fueron sumando otras personas que colaboraron en sus diferentes etapas de ejecución. El proyecto quería investigar, en el marco de las escuelas de primaria, los conocimientos de la infancia sobre sexualidad, sus intereses y cómo las personas adultas hablaban con niños y niñas sobre sexualidad –si es que lo hacían–. Para llevarla a cabo, la investigación se ha centrado en cuatro tipos de participantes. El principal ha sido el de los niños y niñas de las escuelas de primaria con las que se ha colaborado y realizado entre una y cuatro actividades de investigación y por año escolar. El segundo tipo ha sido el profesorado, con quienes cada año se han realizado entre tres y cuatro sesiones con todo el claustro por cada escuela. El tercero han sido las familias, que han participado, durante la investigación en grupos focales y actividades de transferencia de los resultados de investigación, donde su participación ha sido notablemente mayor. Por último, la comunidad educativa más amplia y en la que las escuelas se insertan, con quienes se han realizado actividades de difusión, sensibilización y transferencia, a través de la participación de entidades de la comunidad (grupos de teatro, “casals de gent gran”, bibliotecas municipales, etc.).

En el siguiente apartado se describirá la metodología y técnicas utilizadas para la investigación, y se presentarán las escuelas y los colectivos participantes.

Antecedentes metodológicos: las investigaciones participativas

Al empezar la investigación, como se ha mostrado en el capítulo anterior, no existía ninguna ley que avalase la educación sexual y muy pocas escuelas la realizaban. Al tratarse de un tema tan sensible se tuvo que pensar detenidamente la metodología a utilizar. Se necesitaba, en primer lugar, una estrategia que permitiera acceder al campo, es decir, encontrar escuelas cuyos equipos directivos, profesorado y familias, accedieran a realizar una investigación sobre sexualidad con niños y niñas. Asimismo, se necesitaba desarrollar una metodología que posibilitara hablar con niños y niñas, respetando su

voluntad y autonomía, evitando que se incomodaran o encontraran dificultades para expresarse durante las actividades propuestas, y procurar reducir al máximo la asimetría entre ellos/as y las investigadoras. La creación de un proyecto participativo inspirado en la investigación-acción-participativa (IAP) permitió sortear estos dos primeros retos.

La IAP fue desarrollada desde las ciencias sociales durante la segunda mitad del siglo XX, nombrándose por primera vez en las investigaciones llevadas a cabo por el sociólogo Kurt Lewin durante la década de los años 40. Lewin (1946) pretendía integrar, en una investigación, el enfoque experimental de las ciencias sociales y los programas de acción social para responder a los principales problemas de un colectivo. En otras palabras, una investigación dirigida a la acción social. Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con el objetivo de establecer cambios apropiados en la situación estudiada (Restrepo, 2002).

La corriente sociológica iniciada por Lewin fue continuada por el antropólogo Sol Tax (1958) y más recientemente por el sociólogo Orlando Fals-Borda (2008). Se trataba de teorizar y obtener conocimientos a través de la participación directa del colectivo estudiado y de la intervención social, minimizando el espacio existente entre la teoría y la práctica, y con el posicionamiento de que el conocimiento debe ser utilizado para mejorar la práctica (Fals-Borda, 2008). Durante la década de los setenta, se inicia una nueva corriente educativa, inspirada en las aportaciones de Paulo Freire (1968) y Stephen Kemmis (1993), que ha tenido una importante influencia en la investigación educativa (Colmenares & Piñero, 2008). Esta nueva corriente utiliza la investigación y la acción reflexiva para mejorar la praxis educativa, yendo más allá de la rutina pedagógica con el objetivo de alcanzar la justicia social (Fals-Borda, 2008) y propiciar cambios sociales de abajo hacia arriba (Leyva & Speed, 2008).

Desde el campo de la antropología también se han desarrollado metodologías participativas, como la etnografía colaborativa, en la que las personas participantes se incorporan en las diferentes etapas de la investigación (Rappaport, 2008). De esta manera, se diluyen las dualidades clásicas de sujeto/objeto, nosotros/otros o emic/etic, al tiempo que se abarcan sus complejidades (Berraquero-Díaz et al., 2016) al promoverse un diálogo que posibilita la construcción del conocimiento “con” las personas participantes, en vez de “sobre” ellas (Da Costa & Medina, 2016). Joanne Rappaport (2007) explica las potencialidades de este tipo de investigación a través del concepto “co-teorización”: se trata no solo de un co-análisis, sino de crear teoría de forma conjunta, cosa que tiene el potencial de generar aproximaciones innovadoras para la interpretación de los datos etnográficos (Rappaport, 2007).

Participación y acción en el proyecto *SexAFIN*

El proyecto *SexAFIN* aplica las metodologías participativas en muchas de sus fases. El equipo directivo, el profesorado y las familias –a través de las asociaciones de familias (AFAs)– de una determinada escuela participan desde el inicio. En una primera etapa, se presentan los objetivos del estudio y colectivamente se acaba de realizar el diseño de la

investigación: es decir, se consensuan los temas a investigar, el tipo y cantidad de actividades, en qué cursos se van a realizar, de qué manera se realizará la transferencia de resultados, y se define la posible aplicabilidad de los resultados, entre otros aspectos. La participación de estos colectivos se ha considerado muy importante para el desarrollo del proyecto. En primer lugar, ha permitido poder adaptar el estudio al contexto y especificidades particulares de cada escuela. En segundo lugar, y en la línea de lo propuesto por Orlando Fals-Borda (2008), ha posibilitado la apropiación del proyecto por parte de las personas participantes, así como del conocimiento que se obtiene del proyecto, contribuyendo a la continuidad y aplicabilidad de los resultados obtenidos. Por otra parte, el hecho de que el estudio lo realice un grupo de investigación de la universidad con amplia experiencia y trayectoria de investigación y aplicación del conocimiento, junto con el creciente interés de la sociedad en la temática, son otros dos factores que han incidido positivamente en la recepción y apropiación, del proyecto. Al respecto, en la publicación 1 de esta tesis se reflexiona en mayor profundidad sobre el acceso al campo cuando la investigación se centra en temas sensibles.

La investigación con el profesorado incorporó las devoluciones parciales y finales de los resultados y avances como parte del propio proceso de investigación colaborativa. Así, por ejemplo, después de desarrollar los grupos focales se realizó una devolución del análisis, lo que, por un lado, ofreció un espacio de reflexión colectiva sobre las interpretaciones –las del equipo investigador y las del profesorado– de los datos, y por el otro, generó nuevos datos para el análisis, resultantes de este intercambio. Este proceso permitió generar interpretaciones más detalladas que incorporan el punto de vista del profesorado, a la vez, que generó reflexiones y críticas a las propias prácticas educativas, con proyección a pensar cómo este tipo de instancias constituye en sí un paso importante en la transformación de las escuelas.

Esta misma secuencia se realizó con los niños y niñas los que, en este ejercicio, de alguna manera jugaron el rol de “antropólogos y antropólogas” y analizan los dibujos producidos por sus pares durante los grupos focales, así como los *verbatim*s que el equipo investigador había seleccionado, a partir de los registros de las narrativas de los participantes de los grupos focales. De nuevo, esta práctica posibilitó realizar interpretaciones más detalladas en las que emergen las complejidades del tema según las diferentes posiciones y experiencias, a la vez que ofreció al alumnado un espacio para autoanalizar sus narrativas y representaciones.

Este proceso de retroalimentación entre el análisis, la devolución y la nueva etapa de producción de datos es lo que algunas autoras (Vindrola-Padros, 2021) denomina “loops or cycles”, proceso que ofrece la posibilidad de poder ir tomando decisiones junto con las personas participantes en algunos puntos del proceso de investigación. Así, para la realización de estos análisis parciales se han utilizado herramientas del *rapid qualitative research* (Vindrola-Padros et al., 2020; Watkins, 2017) realizadas con unas tablas de codificación colaborativas y con unas categorías ya predeterminadas por la investigación previa. Estos análisis rápidos se han completado con un análisis más largo en el tiempo que incorpora las interpretaciones de las personas participantes de la devolución, además de los datos de otros años y se comparan con los de las otras escuelas.

El proceso constante de reflexividad, esto es reflexionar sobre la metodología en todo su alcance a lo largo del proceso de investigación, y sobre todo atendiendo a que en SexAFIN participan una amplia diversidad de actores –no sólo investigadoras– permitió visibilizar el potencial de las herramientas de la investigación antropológica, sobre todo la pregunta, la escucha atenta y dirigida y el diálogo, en la generación de espacios de reflexión crítica, donde las personas participantes y las investigadoras crean colectivamente significados (Clark, 2005). En la “Pedagogía del Oprimido” desarrollada por Freire (1968) el diálogo es un elemento clave porque conforma los contenidos y conocimientos mientras facilita que las personas reflexionen e inicien acciones transformadoras en su entorno. De esta manera, a través de la investigación, los niños y niñas hablan de sexualidad –un tema del que no habían hablado en un espacio formal como la escuela–, generan nuevos significados y aprenden de forma inclusiva y cooperativa, porque como apuntó Freire (1968) el diálogo posibilita el pensar crítico, y éste es necesario para la educación. De la misma manera, el profesorado ha indicado en sus valoraciones que su participación en la investigación le ha servido para reflexionar sobre la sexualidad y la infancia a medida que, a través del diálogo, se han generado conocimiento y herramientas para realizar educación sexual en el aula. Es decir, la propia investigación ha estado contribuyendo a la transformación social.

El dibujo y grupo focal como herramientas para la investigación con niños y niñas

Estábamos en una clase de sexto curso de primaria, con niños y niñas de once años, realizando una actividad de investigación sobre la sexualidad en el marco del proyecto SexAFIN. Habíamos llegado a clase dos investigadoras, les habíamos explicado que éramos antropólogas y que queríamos que nos ayudaran a investigar qué saben los niños y niñas sobre sexualidad. Ante la pregunta de si nos querían ayudar respondieron un sí ensordecedor. Después de explicar en detalle la finalidad de la investigación y la anonimización de los datos les pedimos que firmaran el consentimiento informado. Seguidamente, eligieron a sus compañeros y compañeras para hacer grupos de entre cuatro y seis personas con las que harían un dibujo colectivo para responder a la pregunta “¿Qué relación tiene la sexualidad con nuestro cuerpo?”. Empezaron a dibujar, gritar y reírse. Algunos preguntaban si podían dibujar un pene, otros preguntaban si podían escribir “follar”, otros si podían dibujar a los cuerpos desnudos como si los genitales, la desnudez o las palabras relacionadas con el sexo fueran palabrotas. Era el momento del dibujo y el ruido era muy alto, había muchas risas y los niños y niñas hablan entre sí. En ese momento parecía que las investigadoras desaparecíamos, sabían que estábamos, pero en muchos momentos no nos hacían caso.

(Fragmento del diario de campo, Escuela 2, 2018-19)

Al inicio de la tesis se realizaron varias entrevistas exploratorias a niños y niñas de escuelas de primaria, profesorado y familias con el objetivo de encontrar las técnicas y las preguntas adecuadas, sobre todo para la investigación con niños y niñas, donde siempre hay que valorar el efecto de la asimetría en varios sentidos entre la

investigadora –adulta– y los niños y niñas, y teniendo en cuenta que para muchos participantes este es un tema clasificado como tabú, o bien restringido a la adultez. Como consecuencia, la información que se generaba en las entrevistas individuales con niños y niñas era escasa. Luego, se realizó algún grupo focal con niños y niñas de una entidad local de teatro compuesta por familias e hijos/as del municipio A. Comparando resultados se detectó que en la actividad colectiva, en la que había más niños y niñas y una investigadora, la vergüenza y el pudor hacia la temática se disipaba, y poco a poco se animaban unas personas a otras, hablando de forma más fluida y espontánea y produciendo un discurso más rico, que nos permitió luego obtener más datos sobre el tema de investigación.

A partir de estas primeras experiencias, se creó el diseño de las actividades de investigación con niños y niñas utilizado en el estudio *SexAFIN* basadas en el “grupo focal” como principal técnica de producción de datos. El grupo focal es una discusión planificada que permite obtener percepciones sobre un tema en un entorno confortable (Adler et al., 2019) que serían menos accesibles sin la interacción del grupo (Lezaun, 2007) y donde las respuestas de una persona pueden provocar respuestas en las otras. En las últimas décadas, han sido cada vez más utilizados en investigaciones con la infancia debido a que los niños y niñas están familiarizados y se sienten cómodos discutiendo en grupo (Darbyshire et al., 2005). La "safety in numbers" (Hoppe et al., 1995) –esto es, la seguridad que les proporciona estar con más niños y niñas– les alienta a responder preguntas con más detalle de lo que harían en una entrevista individual y reduce las asimetrías de poder (Adler et al., 2019).

Sin embargo, el grupo focal también puede presentar limitaciones, ya que en ocasiones dificulta la captación de los discursos minoritarios porque las personas más tímidas o con más dificultades de articular un discurso pueden no tener la suficiente confianza para contribuir en el debate (Clark, 2005) y, a veces, el niño o niña más dominante puede aplanar el discurso grupal (Davies & Robinson, 2010). Para minimizar estas limitaciones del grupo focal, en el diseño de la composición de los grupos se tuvo en cuenta las dinámicas grupales, la presión del grupo y las dinámicas de género observadas y captadas mediante la familiarización de las investigadoras con las personas participantes a través de las actividades realizadas en el campo. En primer lugar, se pedía a los niños y niñas de la clase que se organizaran en cuatro grupos de tamaño parecido (entre cuatro y seis personas), en los que solían elegir a sus amigos, amigas y personas afines, creando grupos donde el alumnado se sentía seguro y cómodo. La gran mayoría de estos grupos, sobre todo a partir de los cursos de 3º y 4º (ocho y nueve años), quedaron segregados, además, por género, cosa que posibilitó el análisis de los datos según esta variable.

La propuesta consistía en que cada grupo realizaba un dibujo grupal que respondiera a una pregunta concreta. Se eligió esta estrategia ya que el dibujo es una actividad muy cotidiana en la infancia, algo que se suele experimentar como divertido (Eldén, 2013) y que nos permite empezar a hablar de sexualidad reduciendo las vergüenzas. Durante el momento del dibujo las investigadoras observaban sin participar, propiciando un espacio con menos presencia de las personas adultas, mientras los niños y niñas dibujaban, gritaban y reían. Esta observación permitió identificar dinámicas grupales e

interpersonales, lo que resultó útil, a posteriori, para planificar y determinar la composición de los grupos focales (con cada clase, se hacen dos grupos focales, lo que implica agrupar los grupos formados para dibujar de dos en dos). A veces, se observó, por ejemplo, que un grupo era más dominante que otro, por lo que podría acaparar el espacio, turno de palabra y discurso. También se tomaron en cuenta las recomendaciones del maestro o maestra tutora, que siempre estaba en el aula para que el alumnado tuviera una persona referente de confianza en caso de sentirse incomodo/a. De esta manera, en cada grupo focal, cada niño/a encontraba amigos/as y personas de confianza que había elegido, así como compañeros y compañeras con los que quizá tenía menos relación. A veces, cuando las dinámicas de grupo se entrecruzaban con las de género, podía suceder que el grupo focal se compusiera con un género mayoritario o único. Otras veces la segregación fue motivada por intereses de la investigación.

En los grupos focales, en los que participaron entre ocho y once niños y niñas y una investigadora, los dibujos fueron utilizados como “disparadores” de narrativas (Eldén, 2013): niños y niñas explicaban al resto su dibujo promoviendo la aparición de la complejidad de significaciones que tenían para ellos y ellas como actores sociales (James, 2007). La dinamización de los grupos focales se llevó a cabo, pues, a través de los dibujos, las preguntas de las investigadoras, los intereses y motivaciones del alumnado y otras actividades que se incorporaron, como preguntas que recibían individualmente para que las respondieran de forma colaborativa o situaciones hipotéticas inacabadas para las que tenían que pensar un final. El uso de situaciones hipotéticas y/o reales para producir información lo planteó Malinowski en su obra *Agronautas del Pacífico Occidental* (1922) para la evaluación de criterios y juicios morales sobre los que no obtenía respuestas preguntando de forma abstracta. Muchas de las situaciones hipotéticas que se utilizaron en esta investigación correspondían a experiencias que habían contado otros niños y niñas en grupos focales, y facilitaron que la infancia hablara de lo que haría una persona de su edad sin hablar de ella mismas, una fórmula que se ha demostrado muy eficaz para profundizar en el análisis de temas concretos o para corroborar ciertas interpretaciones.

Con relación a la construcción del rol del equipo investigador en el campo, para el alumnado se percibían como investigadoras que solicitaban participación al alumnado para conocer qué sabe sobre sexualidad. Se trata de un rol diferenciado al del maestro, lo que Nancy Mandell (1988) denominó "least adult role", una posición que permite llegar y hablar sobre asuntos menos accesibles para el profesorado u otras personas adultas de la escuela (Atkinson, 2019). Debbie Epstein (1998) mostró como a través de este rol los niños y niñas “se abrían” y compartían información con ella de una manera que no solía ocurrir con el profesorado. Otras autoras, sin embargo, resaltaron que en esa posición a veces el alumnado se comporta mal en presencia de la investigadora, por ejemplo, insultando a los compañeros y compañeras, por lo que se planteaban como gestionar la mala conducta desde esa posición (Atkinson, 2019). El rol que se adaptó en esta investigación, efectivamente, es un rol de ‘menos adulto’ y/o de una persona adulta con la que se puede hablar de aquello que es tabú. De hecho, niños y niñas nombraban palabras que en otros contextos no podían (por ejemplo “follar”) o compartían situaciones y pensamientos íntimos. Muchas veces, al terminar las sesiones, algún niño

o niña se acercaba a explicar cosas íntimas, dudas y preocupaciones a las investigadoras. Sin embargo, en algunos grupos focales cuando algún niño/a no permitía al resto hablar o se burlaba de compañeros/as se ejerció el poder como persona adulta llamando la atención al niño/a, pidiendo que cambie su conducta o, a veces, pidiéndole salir del grupo y volver tras tranquilizarse. El artículo 5 de esta tesis explora algunos de estos comportamientos en clave de género y muestra que, a veces, el comportamiento hegemónico femenino encaja más en las prácticas educativas –e investigadoras– que el comportamiento hegemónico masculino, cosa que provoca la reproducción de desigualdades de género.

Ética y consentimiento

Estábamos nerviosas. Aquel día teníamos una reunión informativa dirigida a familias sobre el proyecto SexAFIN, que este año empezaba en una nueva escuela situada en un barrio de la ciudad de Barcelona. El equipo directivo había aceptado muy entusiasmado la realización del proyecto en la escuela y siguiendo las indicaciones del Comité de Ética de la UAB que nos acababa de aprobar la investigación, habíamos pedido el consentimiento informado a las familias. Según la opinión del profesorado participante, las familias de esta escuela eran de clase media, personas profesionales, con un alto nivel de estudios y de implicación en las líneas pedagógicas de la escuela. La comunicación de la realización del proyecto había dado lugar a algún comentario de familias en desacuerdo a la dirección, como por ejemplo, que preguntaran si el próximo paso sería poner imágenes del “kama-sutra” en la escuela o si enseñaríamos a niños y niñas a masturbarse. Ese día en la reunión virtual había noventa familias. Todo un éxito decía la directora. Allí, las integrantes del equipo contamos los detalles del proyecto. Les expusimos los resultados preliminares del proyecto realizado en las otras tres escuelas y les dejamos un tiempo para dudas, preguntas y sugerencias. La mayor parte de familias nos felicitó por la iniciativa y recibió el inicio del proyecto con los brazos abiertos. Al cabo de unos días, al empezar las actividades de investigación 325 niños y niñas llevaron el consentimiento firmado por las familias y que las familias que se opusieron y no firmaron fueron pocas (quedaron 5 niños/as sin participar por oposición de las familias).

(Fragmento del diario de campo, Escuela 4, año 2020-21)

Este fragmento del diario de campo muestra la estrategia utilizada para comunicar los objetivos de la investigación a las familias y solicitar el consentimiento informado para la participación de sus hijos e hijas en la investigación. Una vez realizada la reunión inicial con el centro educativo, el profesorado y la asociación de familias (AFA) y el estudio había sido aceptado, se enviaba a las familias (mediante una hoja informativa) los detalles del proyecto donde se les solicitaba la firma del consentimiento informado como familiares y/o tutores legales de participantes menores de edad. Además, se realizaban reuniones informativas –presenciales o virtuales– para explicarles en detalle los objetivos, metodología y tratamiento de resultados de la investigación. A pesar de la frecuente preocupación de los equipos directivos por la aprobación de la investigación por parte de las familias, la tasa de consentimiento familiar de las escuelas participantes

se ha situado alrededor del 90 y el 100%, resultado al que ha influido, probablemente, la estrategia de comunicación llevada a cabo.

En este estudio se ha considerado a los niños y niñas como personas con capacidad de decidir sobre las cosas que les atañen, como en el caso de la sexualidad. Por este motivo, además de contar con el consentimiento informado de las familias, se solicita al alumnado la firma de su propio consentimiento. De forma oral y con lenguaje sencillo se informa de los objetivos de la investigación, de la voluntariedad de su participación, así como el trato anónimo de los datos. Esta acción del consentimiento infantil pone de manifiesto la capacidad de agencia, reconocida por la Convención sobre los Derechos de la Niñez (ONU, 1989) respecto a la toma de decisiones de lo que les afecta. Por otra parte, la toma de decisiones es una de las habilidades que se propone como aprendizaje en la educación sexual, pues tal y como señala la UNESCO la educación sexual ofrece a la infancia la “oportunidad de explorar sus propios valores y actitudes y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto de muchos aspectos de la sexualidad” (2009: 2). Al inicio del estudio se utilizó el concepto “consentimiento informado” para este documento, pero a requerimiento del Comité de Ética⁴, paso a llamarse “asentimiento informado”, es decir, niños y niñas “asienten” aquello que otro ha firmado, cosa que visibiliza la construcción social de la infancia como un grupo “vulnerable” y que necesita protección, cosa que se apoya por los discursos legales y burocratizados (Powell et al., 2020). De esta manera, el análisis reflexivo de la propia experiencia para negociar el acceso y la participación de la investigación, así como de los retos metodológicos y éticos, revela información sobre la estructura de relaciones, en las que se negocian los miedos, las responsabilidades y las asignaciones de vulnerabilidad (Sparrman, 2014).

Además de la firma de los consentimientos y las explicaciones sobre la garantía de la participación voluntaria, se diseñaron otros mecanismos para que ningún niño o niña se sintiera obligada a participar como, por ejemplo, organizar de antemano actividades alternativas con el profesorado para aquellas personas que sus familias no consientan o ellas hayan decidido que no quieren participar (normalmente un taller de lectura).

Las escuelas y la entrada al campo

La investigación que dio origen a esta tesis empezó con dos escuelas públicas de un pequeño municipio de la región del Penedès (Escuela 1 y 2⁵, municipio A), en la provincia de Barcelona. Se trata de las dos únicas escuelas de este municipio de 7.814 habitantes, donde reside un 10% de población extranjera y en el que la renta familiar disponible es un 7% menor que la media de Catalunya (Idescat, 2022). El 76% de las personas del municipio trabajan en el sector servicios, el 12% a la industria y el 4% a la construcción. Situada en el centro del pueblo, la Escuela 1 lleva más de cuarenta años en funcionamiento en las mismas instalaciones, y en cambio, la Escuela 2 se sitúa en una zona más periférica, lleva diecisiete años en funcionamiento y tiene un edificio nuevo.

⁴ Este procedimiento ha sido aceptado por el Comité de Ética de la UAB (CEEAH 5313).

⁵ Los números de las escuelas que se describen en este apartado no coinciden con los números de las escuelas que llevan en los artículos. En cada artículo se usan datos de diferentes escuelas y años, por lo que la descripción completa de las escuelas y municipios participantes se ofrece en este apartado.

Ambas escuelas tienen dos líneas por curso y tipología de familias bastante parecidas. Para acceder en éstas, se contactó y presentó el proyecto. A pesar de que se contaba solo con una persona conocida dentro de la Escuela 1, ambas aceptaron la participación. A lo largo de los años de esta tesis, el equipo directivo y el profesorado de la Escuela 2 se ha mantenido más interesado e implicado en el proyecto, por lo que se han realizado más actividades en esta escuela que en la otra. La regiduría de educación del Ayuntamiento del municipio A se ha involucrado en el proyecto desde el inicio, sobre todo apoyando en la organización de las actividades de difusión. También lo ha hecho una asociación local de teatro compuesta por familias e hijos/as con la que se realizaron actividades de investigación y posteriormente, se les hizo una devolución para que crearan una representación teatral sobre la educación sexual. Esta se representó en el pueblo los primeros dos años.

Al final del primer año, una maestra de la única escuela –también pública– de un municipio vecino –municipio B– había asistido en la actividad comunitaria del municipio A (la representación de teatro), cosa que hizo despertar el interés del equipo directivo de su escuela y este solicitó poder participar en el proyecto. Así, en el segundo año, la Escuela 3 de una sola línea se incorporó en el proyecto con mucho interés y motivación tanto por parte del equipo directivo como del profesorado. La Escuela 3 se ubica en el municipio B, un pueblo de 2.503 habitantes situado entre colinas viñedos, con muy poca densidad de población, un 6% de población extranjera residente y una renta familiar a la par de la media catalana (Idescat, 2022). El 70% de su población se dedica al sector servicios, el 15% a la industria y el 3% a la agricultura. La escuela, que abrió en 1992, tiene un edificio que posee un patio central con algunos árboles y las aulas situadas en los pasillos que lo delimitan. La regiduría de educación del municipio ha colaborado desde el principio en varios de los bloques del proyecto. También lo ha hecho el grupo infantil de teatro del municipio, el punto municipal de juventud, así como el Casal de la Gent Gran.

En las Escuelas 1, 2 y 3, se ha realizado una actividad de investigación con el alumnado de segundo, cuarto y sexto de primaria (siete, nueve y once años respectivamente) por curso escolar durante seis años. De esta manera, el alumnado que participó en segundo curso, lo volvió a hacer en cuarto y sexto. Las Escuelas 2 y 3 han realizado cuatro sesiones anuales con el profesorado, mientras que la Escuela 1 realizó sesiones con el profesorado los dos primeros años. En estas escuelas, se han realizado grupos focales con las familias, así como actividades de devolución con ellas. Los datos de participación se pueden ver en la *tabla 1* y la *tabla 2*. Los proyectos realizados en estas tres escuelas han recibido una financiación anual de la Diputación de Barcelona, así como de los propios municipios.

Tabla 1. Número de participantes totales por cursos académicos (elaboración propia)

	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	TOTAL
Niños y niñas	238	316	315	626	709	886	3.090
Profesorado	46	66	14	74	105	84	389
Familias	29	39	*	83	45	*	196
Comunidad (actividades de transferencia)	323	355	*	online	70	**	748
TOTAL	634	776	329	783	929	914	2.522
<i>* Las actividades se vieron interrumpidas por el COVID</i>							
<i>**Aun no ha finalizado el curso escolar por lo que algunas actividades de aun no se han realizado</i>							

Tabla 2. Participación total de niños y niñas según municipios, escuelas y años (elaboración propia)

TOTAL Niños y niñas	Pueblo A		Pueblo B	Ciudad C		Pueblo D		Niños y niñas totales
Región	Penedès		Penedès	Barcelonès		Vallès Occidental		
Habitantes *	7.814		2.503	1.636.193		7.325		
Densidad de población *	293 hab/km2		127 hab/km2	16.144 hab/km2		180 hab/km2		
Renta familiar bruta disponible **	93		100	122		100		
% de Població estrangera *	10%		6%	22%		5%		
Escuelas	escuela 1	escuela 2	escuela 3	escuela 4	escuela 5	escuela 6	escuela 7	TOTAL
2017-18	108	130	-	-	-	-	-	238
2018-19	120	132	64	-	-	-	-	316
2019-20	106	137	72	-	-	-	-	315
2020-21	117	129	55	325	-	-	-	626
2021-22	104	132	71	-	199	131	72	709
2022-23	111	107	76	-	174	252	166	886
TOTAL	666	767	338	325	373	383	238	3090

*datos procedentes de Idescat (2022)

** El valor que se ofrece en esta casilla corresponde a la Renta familiar bruta disponible en base a la meda de Catalunya (100). Se puede ver los municipios con renta familiar disponible superior o inferior a la media catalana. Idescat (2019)

Los resultados de los tres primeros años de investigación en ambos pueblos vecinos – municipio A y B– eran muy parecidos por lo que había interés para compararlos con aquellos de una escuela de ciudad, cumpliendo así con el diseño inicial de la investigación que preveía el análisis comparativo entre el pueblo y la ciudad. Por este motivo, mediante la financiación recibida de una convocatoria del Ayuntamiento de Barcelona, el cuarto año se incorporó la Escuela 4. Situada en un barrio con una población de 34.103 habitantes, con un 22% de personas de otras nacionalidades –la mitad de ellas proveniente de países europeos– (Idescat, 2022) y una renta media personal de un 40% encima de la media catalana (Ajuntament de Barcelona, 2019). La escuela nació en 1966 y tiene entre dos y tres líneas por curso, y según la directora, muchas de las familias son personas profesionales con estudios universitarios. El proyecto se realizó en esta escuela a través de la petición de la comisión de coeducación de la asociación de familias (AFA). El equipo directivo también estaba motivado, aunque el claustro de profesorado –bastante numeroso y diverso– parecía no estarlo del mismo modo. En esta escuela se realizó durante un solo año escolar entre dos y tres actividades con todo el alumnado de primaria, desde primero hasta sexto (de seis a once años), tres actividades con profesorado y diversos grupos focales con las familias, así como una devolución de los resultados.

Para el quinto año de proyecto, la Escuela 4 haría pocas actividades por lo que se buscó otra escuela barcelonesa a la que incorporar al proyecto financiado por el Ayuntamiento. Se mandó un email a todas a las escuelas del municipio al que respondieron dos de ellas, de las que se eligió la Escuela 5 por la afinidad con el equipo directivo y una mayor adecuación de las características de la escuela a las necesidades de la investigación, sobre todo en cuanto a una mayor diversidad del alumnado. La Escuela 5 se sitúa en un barrio de 15.056 habitantes, un 10% de personas de otras nacionalidades –todas de países fuera de la unión europea– y con una renta media personal equivalente a la media catalana (Ajuntament de Barcelona, 2019). Rodeada por altos bloques de pisos de origen popular, la escuela cuenta con alumnado de los barrios circundantes, todos ellos con rentas bajas. En varias conversaciones informales con la directora u otros/as maestros/as, éstos/as han explicado las situaciones de

vulnerabilidad en las que viven algunas familias, por ejemplo, en alguna ocasión, el profesorado ha juntado dinero para pagar excursiones de algún/a alumno/a. Otros niños y niñas han manifestado a su profesorado el haber vivido situaciones de violencia familiar. La Escuela 5 nació en 1972 y al día de hoy es una escuela de una sola línea. Tanto el equipo directivo como el claustro de profesorado se mostró muy implicado en el proyecto, cosa que facilitó la realización de cuatro actividades anuales durante dos años escolares dirigidas al alumnado desde P4 hasta sexto curso (de los cuatro a los once años), cuatro sesiones con el profesorado y grupos focales y devoluciones con las familias.

El mismo quinto año, la regiduría de educación del municipio D solicitó realizar el proyecto en sus dos escuelas –también públicas–, siempre y cuando estas estuvieran interesadas. El municipio, que se compone de un centro y varias urbanizaciones, está situado en la comarca del Vallès con 7.325 habitantes, un 5% de personas de otras nacionalidades y una renta disponible familiar equivalente a la media catalana. El 70% de sus habitantes se dedica al sector servicios, el 19% a la industria y el 8% a la construcción. La Escuela 6 nació en 1997 y se sitúa en el centro del municipio, calles con empinadas cuestas rodeadas de la vista de la montaña de Montserrat. La escuela, con dos líneas por curso, cuenta con un equipo directivo que se mostró muy interesado en el proyecto a pesar de que la oferta de participación les llegara “desde arriba”. La Escuela 7, de una sola línea, se sitúa en una zona de urbanizaciones al lado de casas adosadas con jardín y un gran espacio para aparcar. Su claustro se mostró menos interesado en el proyecto que la Escuela 6. El quinto año de proyecto realizamos una actividad con el alumnado de segundo, cuarto y sexto (siete, nueve y once años respectivamente), cuatro sesiones con el profesorado y una devolución con las familias y comunidad. Para el sexto año, el equipo directivo de la Escuela 6 solicitó al ayuntamiento de poder realizar actividades en más cursos, por lo que en las Escuelas 6 y 7 por el sexto año se han realizado actividades desde P5 hasta sexto (de los cinco a los once años), así como grupos focales con familias y más actividades con profesorado.

En definitiva, la “entrada al campo” en esta investigación se ha dado de múltiples maneras. Una veces el equipo investigador ha solicitado el acceso, en otras lo ha pedido el equipo directivo de la escuela o la asociación de familias, y aún otras han sido instituciones como el ayuntamiento quien ha solicitado realizar la investigación para sus escuelas. Sin embargo, en cierto modo, la dificultad de acceso a algunos tipos de establecimientos, por ejemplo, escuelas privadas, concertadas y/o religiosas, ha limitado en parte la investigación en términos de un análisis comparativo de los resultados más allá de escuelas de carácter público.

Producción de datos y análisis

Esta breve presentación de las escuelas participantes y del modo en que las actividades de investigación se han insertado dentro de las actividades de las escuelas, permite explicar el elevado número de participantes y, por lo tanto, el volumen de datos cualitativos obtenidos, algunos de los cuales, escapan a las posibilidades de análisis de esta tesis.

Como se verá en la segunda y tercera parte de la tesis, para la realización de cada artículo se han seleccionado datos de algunas de las escuelas, algunos cursos y un año escolar determinado. La mayoría de los artículos publicados y en revisión se han centrado en las edades desde los ocho a los once años por su similitud en los patrones analizados. De esta manera, se han dejado los datos de las etapas inferiores –que han sido trabajados para las devoluciones a profesorado y familias– para futuras publicaciones.

Esta gran producción de datos, así como poder estar al campo durante seis años seguidos, ha permitido ir cambiando de pregunta de inicio –la que es respondida mediante un dibujo y que en cierta manera articula la temática de la actividad– de forma anual e ir comparando resultados. La pregunta del primer año de investigación giró alrededor de la reproducción, debido a que el estudio se insertaba en una investigación mayor titulada *Deseos parentales y derechos reproductivos y filiales: miradas interdisciplinarias sobre decisiones reproductivas y ‘orígenes’ en reproducción asistida, adopción y subrogación (2016-2019)* y financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad. La mayor parte de las entrevistas exploratorias habían indicado que la reproducción era la manera de que las personas adultas –sobre todo familias, pero también en la escuela– hablaban de sexualidad, por lo que se les preguntó “¿Cómo se hacen los niños y las niñas?”. A través de esta los niños y niñas hablaron de sus percepciones sobre la sexualidad adulta (los resultados de esta pregunta se exponen en el artículo 4).

La voluntad de conectar la sexualidad con las propias experiencias infantiles provocó la reorientación de la pregunta hacia sus propios cuerpos, por lo que se preguntó “¿Cuáles son los cambios en nuestro cuerpo durante la pubertad?”. Los dibujos y, sobre todo, las narrativas de estas sesiones se centraron en sus cuerpos y experiencias propias. De hecho, en una ocasión, y estando con un grupo con el que por primera vez se trabajaba esta pregunta, los niños y niñas comenzaron a hablar de sus experiencias corporales placenteras, aspecto que a partir de entonces fue registrado en los grupos de manera frecuente, cuando los niño/as aludían, por ejemplo, a que la “vulva les daba cosquillas”, o que “el pene se ponía duro”, entre otras experiencias corporales que compartieron con las investigadoras. Este cambio significó una transformación en el abordaje del tema hacia sus propias experiencias corporales en vez de centrarse en sus percepciones sobre la sexualidad adulta. Sin embargo, en medio del diálogo una niña añadió “si, si, ¿pero cuando vamos a hablar de cómo se hacen los bebés?” dando a entender que aquello de lo que quería hablar sobre sexualidad era la dimensión vinculada a la reproducción. Este episodio se dio en otros grupos focales y muchos niños y niñas hicieron la pregunta de “¿cómo se hacen los bebés?” aunque si en algunas ocasiones ya habían trabajado la temática en clase.

El tema del cuerpo se repitió los siguientes años, en los que las actividades se iniciaban preguntando “¿Qué relación tiene nuestro cuerpo con la sexualidad?” para orientar sus narrativas y dibujos hacia las significaciones sobre el concepto sexualidad y su vinculación con sus cuerpos infantiles. A partir de aquí, se introdujeron otras técnicas que permitían dinamizar los grupos focales, por ejemplo, recogiendo de forma anónima preguntas hachas por el alumnado al inicio de la sesión, con las que se han registrado sus intereses, así como su conocimiento sobre las mismas a través de las respuestas

colectivas que daban a las preguntas. Los intereses solían abarcar un gran abanico de temáticas desde la reproducción, las prácticas sexuales adultas e infinidad de detalles sobre éstas, sus propios cuerpos y procesos, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, relaciones afectivas y como gestionar sus sentimientos de amor, las violaciones, el trabajo sexual, la pornografía, etc. También se incorporaron las situaciones hipotéticas a las que los niños y las niñas creaban un final. Esta técnica ha permitido corroborar interpretaciones nuestras o poder hablar de temas muy determinados. Por ejemplo, un año se introdujo una situación que decía: “Mi hermano o hermana pequeña me pregunta que quiere decir masturbación, yo le respondo...”. Muchos niños y niñas de ocho a once años reprodujeron el concepto de inocencia diciendo que “era demasiado pequeño/a para saber eso”, o “que se lo preguntaran a los padres/madres”. En otra ocasión, había una situación que decía: “Clara llega a clase contenta y explica delante de todo el mundo que le ha venido la regla, los compañeros y compañeras...”. Muchas personas explicaban que esto no ocurriría, puesto que son cosas que “no se cuentan” o se explican a las personas con más confianza, posicionando la menstruación en una situación de tabú. Otras veces se había trabajado la misma frase, pero cambiando el nombre de Clara por el de Marc. Aquí el discurso giraba en torno a quienes pueden ser las personas menstruantes y la identidad de género.

En la mayoría de los grupos focales se preguntó sobre las fuentes de información que la infancia tiene sobre sexualidad. En muchos de ellos niños y niñas hablaron de la pornografía, las series televisivas, las aplicaciones de móvil o las páginas webs. Para explorar todo este campo, el último año de esta tesis se ha preguntado sobre las fuentes de información, recopilando sus experiencias y percepciones sobre internet, las apps y la pornografía. Sin embargo, son resultados preliminares aun no publicados.

Cada uno de los grupos focales fue grabado con grabadora de voz, transcrito y anonimizado durante la transcripción. La codificación de los datos se organizó entorno a las siguientes categorías analíticas: percepciones del cuerpo, menstruación, placeres, prácticas sexuales, reproducción, relaciones afectivas, consentimiento, tabú, comunicación, fuentes de información, diversidades, masculinidades, feminidades, discursos de género y violencia sexual⁶. Los datos fueron analizados por categorías en un análisis temático de narrativas (Riessman, 2008), donde se captaron los patrones y las diferencias. En todos los análisis se tuvo en cuenta la variable de género, edad y escuela. La variable género fue una de las que más divergencias ofrecía, no solo en la narrativa en sí (aquello sobre lo que hablaban, por ejemplo, cuando las niñas se centraban más en la maternidad y la reproducción y los niños en las prácticas sexuales y los placeres que se derivan de ellas), sino sobre la manera como hablaban: el tono, el lenguaje usado, la broma o la serenidad. Estas divergencias se recogen en el artículo 5. La variable de edad también fue tomada en consideración en los análisis de todas las categorías, por ejemplo, se miraba como respondían en una misma pregunta personas de edades diferentes. Sin embargo, las narrativas eran bastante parecidas por lo que se

⁶ A pesar de que en el marco de esta investigación no se considera la violencia sexual como parte de la sexualidad, sino como violencia, se incorporó la categoría para poder abarcar un conjunto de datos que giran alrededor de las violaciones, los abusos y otras violencias sexuales.

agregaron los datos en los artículos y solo se muestra la edad en las notas de los *verbatim*s. La tipología de municipio de la escuela también se consideró en todos los análisis para ver si existían diferencias entre las narrativas de la infancia que vive en un pueblo y aquella que vive en una gran ciudad. Sin embargo, no se encontraron diferencias evidentes y recurrentes para que fueran significativas, por lo que al final se mostraron en los artículos estos datos agrupados. De hecho, se detectaron grandes diferencias tanto en las narrativas como en el tono –más sereno– y lenguaje –más rico– utilizado entre los niños y las niñas que hablaban de sexualidad con la familia y aquellas que no. Las personas que hablaban con sus familias –y a menudo tenían libros infantiles sobre sexualidad– hablaban de los genitales por sus nombres, a veces nombraban las partes de estos, tenían conocimiento de muchas de las dimensiones de la sexualidad y de sus cuerpos, no mostraban vergüenza, hablaban sin risa y a veces usando palabras más técnicas. Por otro lado, en el análisis de datos producidos con el profesorado se tuvo en cuenta el ciclo y/o curso en el que trabajaban y su experiencia docente, como se puede ver en el artículo 3 de esta tesis.

Transferencia y diseminación de resultados

La transferencia y diseminación de resultados ha sido una parte muy importante de esta tesis debido a su metodología participativa, así como su voluntad de contribuir a generar una educación sexual desde una perspectiva de género centrada en la infancia. Se trata de realizar acciones para compartir los resultados, cosa que incluye las comunicaciones verbales, los informes, las presentaciones, los talleres, el co-diseño de productos con las personas participantes, infografías, vídeos, podcasts, etc. (Vindrola-Padros, 2021). O, dicho de otra manera, un proceso planeado que incorpora consideraciones sobre el público que lo va a recibir, y una comunicación adaptada a este, cosa que facilita la incorporación de los resultados de investigación en los procesos de decisión y también en las prácticas cotidianas (Wilson et al., 2010).

Esta tesis ha realizado la transferencia y diseminación de sus resultados –parciales y finales– a través de las siguientes actividades:

- Veintiuna charlas a familias sobre cómo hablar de sexualidad con la infancia.
- Catorce formaciones de entre siete y quince horas a profesorado de primaria sobre cómo incorporar la educación sexual en el centro educativo reconocidas como formación por los pertinentes CRP (Centres de Recursos Pedagògics)
- Dos cursos de formación a profesorado organizados a través del ICE-UAB y uno a través de la Universitat de VIC.
- Cinco exposiciones presenciales de dibujos (en las escuelas o equipamientos municipales) y tres exposiciones virtuales:
<https://sites.google.com/view/sexafin/el-projecte/pau-casals?authuser=0>
- Una infografía con resultados del proyecto (ver anexos)
- Un vídeo realizado por el alumnado de la Escuela 4:
<https://www.youtube.com/watch?v=JQhZ9KffXzM&list=PLY3caqGf0TfxWYGYDndLm-nfE1uiCUByq&index=2&t=1s>

- Participación en la organización de la producción y representación de dos obras de teatro como actividad comunitaria de difusión del proyecto *SexAFIN* en dos municipios.
- Organización de una actividad comunitaria de diálogos intergeneracionales en la que el alumnado de la escuela y las personas del Casal de la Gent Gran de un municipio han dialogado sobre la sexualidad de ayer y la sexualidad de hoy.
- Aparición a medios de comunicación (televisión, radio, prensa).

Siguiendo con la voluntad de hacer trascender los resultados de esta investigación, en el último año el Instituto Nacional de las Mujeres aprobó el proyecto titulado “*(Re)pensando la educación sexual integral desde una perspectiva de género centrada en la infancia (2022)*” del que la doctoranda ha sido la Investigadora Principal (Referencia de la concesión: 34/4ACT/2; financiación: 30.000€). En este, se propusieron un conjunto de actividades científicas y de difusión del conocimiento, algunas de ellas en curso al momento de presentar esta tesis:

- La organización de un congreso internacional virtual titulado “*(Re)pensando la educación sexual integral desde una perspectiva de género centrada en la infancia*” (13-15 de julio, 2022) al que participaron 22 personas expertas de origen nacional e internacional que realizaron ponencias o participaron en mesas redondas. Se abrió una llamada a comunicaciones en la que 16 personas fueron seleccionadas para comunicar sus investigaciones en los paneles. Se obtuvieron 66 inscripciones al congreso, más 20 personas invitadas representantes de los centros educativos donde se realiza el estudio SexAFIN, y se contó con 20 personas del Grupo AFIN-UAB organizando las mesas, la difusión en redes y las moderaciones. Se pueden ver los resúmenes de cada ponencia y más información en: <https://sexafin-conference.afinbarcelona.com/>
- Organización de un monográfico en la revista *Children & Society* (Q3 en JCR de 2021) que se publicará en 2024 y que, después de una llamada a resúmenes (se puede ver en anexos) con la participación de 50 propuestas, se han seleccionado 24 de investigaciones centradas en contextos muy diferentes tales como Sudáfrica, Zimbawe, Nigeria, Uganda, Brasil, México, Chile, Canadá, India, Indonesia, Pakistán, Tailandia, China, Australia, España, Reino Unido, Polonia y Suecia.

Además, en el marco del proyecto financiado por el Instituto de las Mujeres también se está llevando a cabo la producción de un documental titulado *(Re)pensando la educación sexual*, actualmente en fase de finalización. TV3, la televisión pública catalana, ha manifestado su interés en retransmitirlo y el producto está siendo valorado en una convocatoria para la coproducción de TV3. Este audiovisual antropológico, que ha contado con la participación de niños y niñas, profesorado y personal experto, se detalla con más profundidad en el apartado de anexos. También se puede visualizar un avance en el siguiente enlace:

https://www.dropbox.com/s/c96gsde3ek4vtu1/Documental%20Trailer_SUBS_ESP.mov?dl=0

Todas estas acciones de transferencia, diseminación y difusión del conocimiento contribuyen al desarrollo de una educación sexual que garantice los derechos de

“De esto no podemos hablar hasta que seamos mayores”

información de los niños y niñas, y que adopte una perspectiva de género centrada en la infancia que permita reducir las desigualdades existentes.

Segunda parte: La sexualidad gobernada



(Dibujos individuales sobre la sexualidad de niños y niñas de nueve a once años, Escuela 2, 2019-2020)

Aportación 1: Alvarez, B., Malgosa, E. & Marre, D. (2022). Strategies for ethnography about sensitive topics: a children’s sexuality education program in Spain. En Pandeli, J., Gaggiotti, H. & Sutherland, N. (eds). *Organizational Ethnography: An Experiential and Practical Guide* (pp. 126-140). London: Routledge.

Ethnography on sensitive topics: children’s sexuality education in Spain

Bruna Alvarez, Estel Malgosa and Diana Marre

AFIN-Autonomous University of Barcelona

Twenty-seven teachers sat at children’s desks in the school library. We had invited them there to ask what their experience teaching sexuality to boys and girls was like. Our question was met with a long silence; sexuality education isn’t part of the school’s curriculum. Eventually, one of the teachers broke the silence: “In the last two years of primary school sexuality comes up, and you find that there are lots of things you don’t know how to explain... They have lots of questions, things that they don’t dare ask at home, and so they ask at school. And you don’t know to what extent you can answer... to what extent this is my role as a teacher...”. “These questions can come up in any class” added the English teacher. Another teacher continued: “Once a boy came to see me asking why when you touch yourself sometimes a little bit of semen comes out. And I thought, ‘You’re asking me?!’ And you try to respond as best you can...”. Another reported: “Girls ask: ‘Are tampons or pads better?’ Am I supposed to tell a 12-year-old girl what’s better? No, no. Talk to your mother!”.

These accounts were shared in focus groups and interviews arranged as part of *SexAFIN: Affective-sexual and reproductive education in primary schools in Catalonia*,

*Spain*⁷, a multidisciplinary research project that, across three years (2017-2020), explored how Spanish children, parents and primary school teachers discuss sexuality⁸. The teachers' concerns evidence some of the many difficulties teaching as well as researching such a sensitive topic. Though sensitive topics — issues felt as intrusive, uncomfortable to disclose, and socially undesirable (Tourangeau and Yan 2007) — are contextual rather than objective (Barnett 1998), sexuality is considered a taboo, and therefore a sensitive matter, in most cultures (Lee and Renzetti 1990; Ogden 2008; Tourangeau 2011). In this case, the challenges discussing sexuality are amplified by the fact that the participants are children, seen as vulnerable figures in many contexts (Martins, Oliveira and Tendais 2018; Cornejo et al. 2019). As the teachers' accounts show, the fear of intruding when discussing a topic regarded as appropriate for discussion only within the privacy of intimate family life (Lee 1993), blends with the worry of divulging information into the wrong hands.

The main aim of this chapter is to share strategies that can be useful when conducting ethnographic research on sensitive topics. Though we will occasionally engage the subject at a broader theoretical level, our discussion will focus on the project *SexAFIN*, an exemplary case study of sustained ethnography on a particularly sensitive topic. In the first section of the chapter, we expand our discussion on the complex and challenging sensitivities of the topic. The second section of the chapter focuses on the challenges of securing and negotiating access to the field, particularly when working with sensitive topics. The third section offers an analytical discussion of the main strategies and methods we used when working with teachers and children, and how these were reconfigured as we adjusted to unforeseen challenges and circumstances throughout the project's three-year duration. More broadly, the conclusion offers a reflexive summary of the main lessons learnt conducting fieldwork on sensitive topics.

⁷ We are deeply grateful to the schools' communities who shared their experiences with us (and whose anonymity we have preserved in the text). This work was supported by ICREA as part of a larger research project led by Diana Marre under the ICREA Academia programme (2020-2024).

⁸ We follow the World Health Organization's definition of sexuality: 'Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviors, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors' (2006: 5).

At the core of this chapter’s structure and approach is the firm belief that the need for a methodology that takes into account the particular specificities of the subjects in the field is greatly exacerbated when dealing with sensitive topics. As authors have noted, ‘Research on sensitive topics [...] given the nature of what is examined, involves research processes in which each stage must be carefully designed and implemented, so that the methods employed in sampling, data production and analysis, and results generation take into account the sensitive nature of the research object’ (Cornejo et al. 2019: 2). Sensitive topics are extremely taxing on research strategies as these not only need to be enlightening but must also comply with the exceptional personal and collective needs of participants. Consequently, the research approach that might best fit a certain sensitive topic might not only be inappropriate for another one, but it can cause great stress on the participants or put their safety at risk.

Nevertheless, if adequate research techniques are used, sensitive topics can unlock forms of interaction with participants that can be hard to achieve when conducting other forms of research. Affording participants, the possibility of speaking about issues they might find hard to discuss in their everyday life can make them feel uniquely supported (McCosker 1995). As researchers and participants interact, the rapport becomes stronger to the point that, in many cases, the participants feel confident enough to divulge information that not even their closest relations know. Such confidence requires very precise and responsible handling. More importantly, it requires an attitude and approach that is highly sensitive to the participant’s requirements and necessities. For this reason, as helpful as broad considerations might be, it is crucial to study specific cases as these can illuminate how and why ethnographers arrived at their concrete strategies for studying their sensitive topics. It is through a deeper understanding of these processes, we believe, that other can develop suitable strategies for their specific needs.

SexAFIN in context: children’s sexuality education as a sensitive topic

Although there are certain topics in which research is more likely to be regarded as sensitive, individual topics are not inherently sensitive, it is their social and cultural context that makes them so (Lee and Renzetti 1990; Ogden 2008; Powell et al. 2018).

Topics regarded as private, for instance, vary cross-culturally, situationally and historically. A difficulty defining a sensitive topic is that the term has been used in a commonsensical way in literature during the past decades. That is, authors have tended to deploy the term as if it were self-explanatory or unproblematic and have eschewed sustained conceptual analysis and development, showing instead a lack of interest in the particular challenges the notion involves (Lee and Renzetti 1990; Dickson-Swift et al. 2008).

Nevertheless, the act of conducting research on sexuality with children as participants is frequently perceived as a sensitive topic that poses a significant threat to the researcher, the participants and the community where the participants belong. Consequently, conducting such research requires an increasing body of ethical and methodological decisions (Ogden 2008; Lee and Lee 2012; Martins, Oliveira and Tendais 2018; Powell et al. 2020). As Lee and Renzetti explain 'sensitive research raises methodological, technical, ethical, political, and legal problems [...] Such trends are likely to intensify as researchers move toward more complex research designs and a greater involvement in applied research' (Lee and Renzetti 1990: 513-514). That is, the type of research developed, and its application also affect the challenges involved in studying sensitive topics.

These challenges can be observed in the way children sexuality education in Spain and across the globe has been analyzed. Although during the last decades several studies have explored sexuality education, these have focused on the perceptions of parents and teachers (Davies and Robinson 2010; Duffy et al., 2013; Faccioli and Ribeiro 2003; Stone, Inham and Gibbins 2013). At the same time, children's participation in social research is increasingly considered more 'important [...] both to children as a social group and to individual child participants [as well as] essential to develop knowledge about their daily lives and the social problems they encounter, especially in light of the gaps and misconceptions that have existed in the absence of such participation' (Powell et al. 2020: 325). Nevertheless, as Montgomery (2009) insightfully notes, there is little research on how children understand their own sexual experience and their ideas about sexuality.

The absence of such studies responds to the extreme sensitivity of the topic. As Moore and Reynolds (2018) explain, accessing the children's voices can be difficult

because parents want to protect their children from knowledge that they see as “premature” or different from what they teach them at home. These fears have augmented over recent decades as children are increasingly perceived as a vulnerable social group at risk of abuse and in need of protection ‘shaped by legal, bureaucratised, and neoliberal discourses’ (Powell et al. 2020: 326). In Spain and other countries, sexuality is ‘governed’ (Foucault 2015 [1976]) in ways that dissociate it from childhood, which is constructed as asexual (Egan and Hawkes 2008; Robinson 2013). In these cases, the quintessential challenge all ethnographers face regarding their participants’ exposure is doubled as the researcher not only needs to negotiate the disclosure of the subject’s private information but also the disclosure of sensitive information to the subject.

These challenges raise an important question regarding who (the state or the family) should make decisions about the education of children, recognized as deserving protection, provision and participation by the Convention on the Rights of the Child (UN 1989). The idea that childhood is characterized by innocence (see Blaise 2009; Davies and Robinson 2010; Egan and Hawkes 2008; Frankham 2006; Holford, Emma and Huuki 2013; Moore and Reynolds 2018; Renold 2005) is aligned with the principle of protection, although not those of provision (of a health and sexual education) and participation (in this education). In this sense, children’s supposed innocence is based exclusively on adults’ perceptions and experiences of sexuality⁹ (Davies and Robinson 2010; Egan and Hawkes 2008; Frankham 2006; Renold 2006). This ‘communicative vigilance’ (Frekko, Leiaweaver and Marre 2015: 704) is also in play when adults talk to children about sexuality exclusively in the context of biological reproduction, despite the United Nation’s definition of sexual and reproductive health, which goes well beyond matters of reproduction.¹⁰

⁹ The lack of children’s perspectives is not exclusive to sexuality education. For example, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder tends to be diagnosed when children enter school, based exclusively on the reports of parents, caregivers or teachers about the child’s behavior (Bayley 2013; Timimi and Leo 2009).

¹⁰ ‘Good sexual and reproductive health is a state of complete physical, mental and social well-being in all matters relating to the reproductive system. It implies that people are able to have a satisfying and safe sex life, the capability to reproduce, and the freedom to decide if, when, and how often to do so. To maintain one’s sexual and reproductive health, people need access to accurate information’ (United Nations Population Fund 2016).

Perhaps for these reasons, several international organizations recommend that states make sexuality education a part of their official curricula, pointing out that sexuality education provides information about sexuality, helps people develop good habits, promotes responsible decision-making around sex and decreases sexual risks (UNESCO 2009; WHO 2010). In 2010, Spain's socialist government promoted sexuality education in school through Law 2/2010, but the conservative Popular Party's education reform (Law 8/2013) reversed course. As a result, today there is no state-level requirement for schools to offer sexuality education, nor is there space reserved in the curriculum for it, beyond occasional workshops offered by external organizations and directed mostly at secondary school students. Whether sexuality education is included in the curriculum of a school or not depends entirely on the motivation and interest of its teachers (Martínez et al. 2014).

The intense tension regarding children's sexuality and sex education has important implications for the work of the researcher, who generally finds herself caught between the interests of several different parties. For example, following bureaucratic protocols of ethical participation, such as allowing guardians to partly inform the investigation can have detrimental results at an educational or intellectual level. That is, those that hold legal rights over the children might not be prepared to decide on how they should be educated. In fact, in implementing what the UN describes as children's right to protection adults often jeopardize the children's right to participation and as we shall later see, institutions often overlook ethical concerns that children themselves regard as important. On the other hand, although listening to the children and involving them in the research decision-making process might feel like the right course of action, it might go against what those holding legal rights over the children regard as their protection. Given the lack of a stable ethical and educational framework to tackle this subject, the researcher is compelled to make independent decisions without necessarily being adequately empowered to do so.

Accessing the Field

Our primary aim with *SexAFIN* was to examine what boys and girls in Spain know about sexuality and if and how they talk about it with teachers and parents. We sought to

answer these questions through three years of field work in which children, teachers and parents participated in different research activities — focus groups, interviews and workshops— where they talked about sexuality, shared their questions and discussed social practices. In total, *SexAFIN* conducted 69 research activities in 3 different schools. Each year of the project we conducted three workshops per school for children in second (ages 7-8), fourth (ages 9-10) and sixth (aged 11-12) grades. For the teachers at each school, we conducted three sessions: one focus group to share their experiences in sexuality education, a second session for specific training about gender and sexuality (an activity teachers requested after the first session), and a final reflexive session, in which we shared and discussed our analysis of the previous sessions. At each school we gave a talk to parents where we presented the results of our study. All these activities generated spaces for collective reflection and discussion that have been registered and analyzed. The active participation of the different schools played a crucial role in this the project’s success. In the following paragraphs, we discuss the specific strategies we deployed to secure the schools’ engagement with the project.

Strategies to accessing children through the school: between communicative vigilance and speakability

The perception of children as research participants has evolved greatly over the past decades. While historically their views were not considered wholly relevant, now they are frequently described as great experts of their own world. Furthermore, their rights to participate and to have a say over their own lives is acknowledged in the United Nations Convention on the Right of the Child (UN 1989). Nevertheless, ethnographic fieldwork with children can be difficult because children are considered a vulnerable population and because of privacy and data protection legislations. Although, as scholars note, ‘recruiting children through schools or hospitals, for example, can involve gaining approval and cooperation from the relevant government department, organisation boards and/or leadership, and organisation workers, such as teachers or clinical staff’ (Powell et al. 2020: 326), schools are extremely reluctant to promote or even allow ethnographic fieldwork with their pupils. This reluctance is greatly amplified when the research involves sensitive topics such as sexuality.

Moreover, in the case of *SexAFIN*, the communicative vigilance surrounding children sexuality as a sensitive topic was exacerbated by the fact that before working with *SexAFIN*, the schools had not offered sexuality education, with the exception of School 2, which on the request of the faculty, had hired an external organization to provide a workshop for sixth grade pupils (ages 11-12). In addition, sexuality in Spain is not only a sensitive topic when talking to children, but also when talking to — or among — adults, so we also encountered resistance from the teaching staff and management team to participate in the project. However, following the notion of *speakability* (Monk 2011; Hall 2020), which emerges from the Foucauldian concept of ‘condition of possibility’ (Foucault 1980), discussion on certain topics, like children and sexuality, might be more permissible under the auspices of particular institutions (schools) rather than, for example, with parents and children directly or through social media. Consequently, we developed three strategies that enabled us access to these institutions.

Firstly, we identified and built upon an important link between the institutions at the two sides of the project: The university and the schools. Both institutions occupy positions of symbolic power, as they are recognized as producers and depositories of scientific knowledge (Bourdieu 2012[1976]). The fact that the research was proposed by a consolidated research group from one of Spain’s top universities was a key factor enabling us to gain access to the field. The university’s reputation lent credibility to the project, especially in small towns in which university research is rare. Furthermore, among other factors, the school administrations were persuaded by the fact that universities have rigorous ethical standards for research projects, which they used to assuage the potential fears of parents.

Secondly, we identified and built upon an academic link between us (the outsider researchers) and the school’s teachers (the insider researchers). Though the forms of research carried out by school teachers are not always acknowledged or published, school teachers regularly detect and analyze important issues, experiment with solutions and propose alternatives. However, school teachers usually face important logistical, ethical and methodological challenges when it comes to developing their own research as such. They generally contend with a severe lack of financial support, the need to develop skills without training, and reduced opportunities for dissemination.

Also, their research work usually receives little if any institutional recognition (Shaw and Lunt 2012; Vaswani 2018). Aware of these challenges, we offered to share the project and its results with the teachers, actively involving them in the project’s decision making and reflexive process. As the essay’s opening account reflects, the teachers’ participation helped us identify important areas in need of attention. Alongside the teachers, we also developed in the design of appropriate responses and interventions. These contributions were important to ensure the participants perceived the research as an exchange of knowledge rather than as a series of demands made by the researchers.

Although these strategies were critical in securing access, as Stoecker (1999) and Vaswani (2018) have noted with regards to other contexts, they required us to carry out the triple role of researchers, consultants and collaborators. This position led to complex ethical reflections. For example, when a participant asked us a question or offered information that we thought was incorrect, we had to decide what to prioritize: Our role as researchers or as collaborators? On one occasion, a group of children said that pornography is useful for learning about sexuality. Here we had to choose whether to not intervene in order to continue analyzing their narratives about pornography or to try to explain what pornography is and what it is generally made and used for. After discussing such cases among the team, we found a *modus operandi* which consists in letting the children speak first and addressing the topic through conversation later, as to enable the possibility of using dialogue as a tool for sexual education.

The bridge between the community and the research team

Another factor that favored our access to the field was our ability to balance cultural, linguistic and physical closeness and distance¹¹ between the research team and the schools. As one of our team members lived in one of the towns we planned on investigating, she was able to act as a bridge between the school and the research team.

¹¹ Ethnographers have used a range of concepts to capture the contrast between closeness and distance in ethnographic fieldwork: familiar/strange (Ybema and Kamsteeg 2009; Neyland 2008), insider/outsider (Hammersley and Atkinson 1995), stranger/friend (Powdermaker 1966), experience-near/experience-far (Geertz 1973; Marcus and Fischer 1986), emic/etic (Pike 1967) and engaged/disengaged (Ybema and Kamsteeg 2009).

Although the school's principal showed interested in the project from the beginning, she did not immediately sign on because she wanted to discuss it with the faculty. While we were waiting for an answer from School 1, we arranged a meeting with School 2, the other primary school in town, because we thought that it would be fair to also give them the possibility of participating in the project. We didn't have any personal connections with School 2. However, we knew that there was a competitive spirit between the two schools. Therefore, in the meeting with School 2, we explained that we had also offered School 1 the chance to participate. We hoped that gently stoking this competitive flame would encourage School 2 to sign on. A few days later, both schools confirmed their participation.

To have a fuller picture of how sexuality was treated in the communities surrounding the two schools, we also worked with other local institutions such as a local theater group, which developed a play with the children based on *SexAFIN*'s research findings. The play focused on the importance of dialogue about sexuality between adults and children and was performed for the parents, teachers, researchers and the rest of the community. The active involvement of the two schools and the theater group were key factors in the Town Hall's decision to support the performance of the play with financing and infrastructure. The performance served as the closing event of the first year of *SexAFIN*. Serendipitously, a teacher from a neighboring town attended the play and became our first contact for a third school, which joined the project the following year.

In our experiences securing access, the circumstances and negotiation strategies turned our research into what authors have described as a multi-site ethnographic project (Marcus 1995). Initially, the research project was limited to a single town. Including a second town, that is two different town halls and three different schools, showed us that we needed different access strategies to negotiate the multiple fields. As Hovland points out, 'Multi-site ethnography is not simply something that helps us to add perspectives [...] but instead it forces us to change perspective' (2005: 1). The different relationships that we had with the three schools led the project to develop differently at each site, even though our overall objectives and methods were the same across the sites. Another crucial lesson learnt was that involving different members of the community was very useful when it comes to gaining the approval to conduct

research in such a sensitive topic. In this regard, the theatre group played a key role in sharing the research with the entire community. In making the research and the topic public, it became open for discussion among adults and children. Also, the fact that a member of the research project was at the same time a member of the community was another key factor helping towards diminishing significantly the sensitivity of the issue.

SexAFIN in action

Once access to schools was secured, the implementation of the project posed an important challenge: there were multiple participants involved (children, teachers and parents) with different sensitivities. We decided to use participatory methodologies as a way to continuously navigate the project. Firstly, the participation of teachers in the design of research activities allowed us to adapt these activities to the specificities and sensitivities of each school. Secondly, incorporating the school's parent associations in the project minimized possible disagreements with and among parents during the project's implementation. Finally, as researchers in other contexts have noted, participatory methodologies helped reduce power asymmetries between researchers and young participants (Holland et al. 2010; Aldridge, 2012; Vaswani 2018). This is a particularly relevant aspect in sensitive research with children because of intergenerational asymmetries (Flasher 1978; Moore 2013; Spyrou 2011). In this section we discuss the different strategies we used for working with teachers and children.

Working with teachers: implications and participatory methodologies

Our work at each school began with a focus group with teachers on the questions of whether students asked about sexuality and whether and how sexuality education was included in their school. The teachers talked about their experiences and also discussed the issue of whether the school, the family or both were responsible for sexuality education. These focus groups were also a way to prepare teachers for the situations that could arise from our workshops with the children. We recorded, transcribed and coded the conversations from each focus group, using categories that emerged when we analyzed the teachers' narratives (Humphreys and Watson 2009; Neyland 2008;

Schwartz-Shea and Yanow 2009; van der Waal 2009). This data enabled us to sketch out the general approach each school took toward sexuality education.

In a second session with the teachers, we offered our feedback on the initial session, starting with the positive practices that we had detected. At this point, we asked the teachers whether they agreed with our assessment. For example, we told them that they were reproducing gender roles that they said they had overcome. In most focus groups, teachers framed girls' masturbation during class as a manifestation of anxiety or stress and, as we pointed out in the feedback sessions, they ignored female pleasure. Initially, the teachers rejected our observation and argued that boys also touch themselves. We responded that in the focus groups, none of the teachers had mentioned boys' masturbation; they had only spoken about the kind of masturbation they viewed as problematic — girls' masturbation. Our feedback, which the teachers received in a positive way, allowed them to adjust their perspectives, thus reinforcing their condition of researchers. At the same time, their assertive responses to our feedback on such sensitive issues reinforced our confidence discussing the topic with them and the children.

However, as pointed out by Down and Hughes (2009), sharing results and reaching consensus does not necessarily lead to the same kind of relationship with different organizations. At School 1, despite our team member's personal connection, we were not able to build trust with the faculty. The school's administration was interested in pursuing the project, but the faculty was not fully on board and they partly experienced the project as an imposition from above. In the third year of the project, the provincial funding granted to Town A was cut in half and the Town Hall decided not to pay the remaining half. Rather than funding the rest of the program, School 1 opted to only continue the activities covered by the Town Hall's funding, these were the workshops with children, and not the workshops with the teachers. On the other hand, School 2 regarded the project as key to their educational work and chose to continue with the full program, paying out of its own budget the costs not covered by the provincial funding.¹² The project continued to be funded in full at School 3 by the Town Hall.

¹² School 2 additionally asked *SexAFIN* to provide a talk about sexuality to parents of children age 0 to 5, at the request of these parents.

Our experience with School 3 led to a certain blurring of the distinction between “insider” and “outsider” (Neyland 2008: 81). The teachers contributed pedagogical knowledge and experiences and the researchers contributed anthropological analysis, in a relationship that was reciprocal and complementary. At the project’s conclusion, the administration of School 3 asked *SexAFIN* to advise the school in creating a sexuality education curriculum in which we are working with the teachers, using participatory methodologies to develop specific topics and activities to be included in each grade. This collaboration could turn School 3 into one of the first schools in Spain to include sexuality education in its official curriculum.

We can draw several conclusions from our different relationships with the schools. First, our research experiences at the three schools changed based on the degree of commitment we were able to achieve with each of the faculties. These changed significantly based on the degree to which the participants regarded the research as intrusive and the topic as sensitive. Second, our dialogic approach enabled our participants to be actively involved in the research and the researchers to become part of the communities. Finally, the co-production we carried out with the members of School 3 resulted from a certain joint ownership of the research problem (Greenwood 2000) between a local organization and the research group, which enabled us to jointly apply the study’s outcomes to produce social change.

Working with children: flexible research design and data collection

Another technique we used to facilitate fieldwork on the sensitive topic of children’s sexuality was to have a flexible design and data collection. Our aim was to analyze the behavior of the children as creators and interpreters of their social world (Marre 2014) and to explore the local and global context and changes that affect their lives (Schwartzman 2001). We began each workshop with the children sat in a circle on the floor and one researcher sat in the middle of the circle. The remaining researchers handed out slips of paper containing a drawing of a woman detective and a simple statement about informed consent, written in words a child could understand. A team member explained that the researchers were anthropologists and they wanted to ask for the children’s help to learn “what boys and girls know about sexuality”. The team

member clarified that “they didn’t have to participate if they didn’t want to” and that “they could stop participating at any time”.

This consent process does not have legal value, but we believe that it holds symbolic value for the children¹³. The process of asking for and giving consent also has strong educational goals. Through this exercise, children can learn they have the right to agree to something and later change their mind, and we made sure to let them know repeatedly that they had the right to say “no” to something they had initially agreed to. We also explained the concept of anonymity in research, an idea according to which “no one will know who said what.” We asked the children to respect the privacy of others by creating a climate of trust. We explained that just like the researchers would write about the workshop, they could talk about what their classmates said, without identifying them. In short, we emphasized that what was said in the sessions was not a secret, but that we had to respect participants’ privacy to create a safe space.

Afterwards, we agreed on other rules the children themselves proposed: Don’t laugh at what other people say and raise your hand to speak. This ensured the research space was comfortable for them and arranged partly to the standards they use to regulate their world. The children then signed an informed consent form and we began the workshop. A few children opted not to participate. During the first year, we let them stay in the classroom and listen. Later, we thought this practice violated the confidentiality and anonymity of the participating children. Starting in the second year, any children who chose not to participate were taken to a different classroom to work with their teacher. This solution is not ideal as it can create forms of discrimination, but we feel it is significantly better than forcing them to participate, even if their parents and teachers had accepted for them to do so.

For each research activity, we asked the children to form groups of 6 to 8. Allowing them to choose their partners resulted in same-sex groups, which in turn enabled us to include the sex of the participants as a variable in our analysis. During the

¹³ At the beginning of each school year, the schools’ principal held a meeting with parents and guardians to describe *SexAFIN* and other activities. One week before the workshops took place, each family was sent an email with information about the workshops, the dates, and the researchers’ contact information (which they sometimes used to ask for more information or materials they can use to discuss sexuality with their children). During the three years of the project, no parents requested that their child does not participate, which is likely due in part to the involvement of the parents’ associations.

first year, we asked children to make a drawing in response to the question “How are babies made?”. Initially the children laughed and shouted. Some of them asked whether they could draw penises or vulvas (“yes” we answered); this was probably the first time they had this opportunity in a formal space. The groups worked noisily on their drawings, allowing the researchers to observe. When the drawings were done, each group described its work to the class, generating joint knowledge about how babies are made. We analyzed answers to the opening question of “How are babies made?” at the end of the first year. In general, the second graders concentrated on pregnancy, fertilization, childbirth and family. Fourth graders added genitals, sexual intercourse and reproduction, understood as a process that begins with love, proceeds to sexual intercourse and ends with the creation of a family. In contrast, for sixth graders, sexual relations, genitals, sexual intercourse, menstruation and sperm were most central. Pleasure emerged as a topic, and love receded. We noticed that girls talked about pregnancy, childbirth, breastfeeding and childrearing, with great knowledge of the pregnant female body. Boys, in contrast, talked about sexual intercourse and pleasure, aspects which were never included in the girls’ narratives.

Upon reflection, we noticed that our question seemed to be encouraging the children to reproduce usual adults’ social construction of gender and sexuality. It seemed that, as signaled by Frankham (2006), when reproduction is the gateway to talking about sexuality, it comes to be defined as adult, heterosexual and centered on intercourse. To increase the production of data in the second year, instead of having the children present their work to the whole class, we held smaller discussions group, each of them containing two groups of 12 to 16 participants (of different sexes when possible) and led by a different researcher. Each group explained its work to the other group and took questions from the researcher. During the third year, we introduced a new technique: during the presentations, the children could write a question anonymously and put it inside a box, alongside questions from the researchers. Then the questions were distributed to the groups to be answered. These adaptations exemplify Neyland’s point that the strategy should be constantly worked upon and kept at the forefront of considerations of what to do next’ (2008: 41).

We also wondered if a question focused less on adult sexuality and more on children’s own sexuality would produce different results. In year two, we asked, “What

changes are our bodies going through?” to children from fourth and sixth grades.¹⁴ Their answers to this question led to topics including pregnancy, fertilization, menstruation, sexual practices, masturbation, sexual orientation, and the behaviors of boys and girls. They shared more information about their sexuality, their bodies and their pleasure. They talked about physical and emotional changes, their genitals, arousal and fluids (semen and vaginal lubrication), also with differences between girls and boys. Girls tended to draw complete male and female bodies and the changes they went through. Boys mostly drew the male body and its changes, and often boys simply drew large genitals without the rest of the body. Despite these differences, a new element emerged that we hadn't seen the previous year: female pleasure. Some girls talked about “tickles,” a “rollercoaster” or pulsations in the vulva, referring to arousal. In addition to opening up a new area of data, our new question also kept us from focusing on adult sexuality, even though some of the children continued raising the question of “how babies are made.” This tendency supports our claim that reproduction continues to be the only socially accepted way for children to talk about sexuality. When we asked them about sexuality, some thought that we were cueing them to talk about biological reproduction.

In the third year we maintained the question about bodily changes, but before asking this question, we added an activity in which we asked the children to draw their definition of the word “sexuality.” The children drew pictures of heterosexual intercourse, pregnant women and babies. That is, from children's point of view, sexuality was understood as adult, heterosexual, linked to intercourse and reproduction, which should sometimes be avoided, given that they drew condoms. However, they did not include their own pleasure in their concept of sexuality.

Following Spyrou (2011), we asked how we can allow children to express themselves openly, and we adapted our methods to try to gain access to their voices. Using drawings as a data collection method helped reduce the power differential between researcher and child, turning the children into co-creators (Leitch 2008). Group

¹⁴ With second graders, we conducted three activities: 1) How are babies made? Each group answered with a drawing. 2) How do I like to touch my body? How do I like other people to touch my body? How do I not like other people to touch my body? 3) Finally, we performed a short play in which the children identified what they did and didn't like and said “yes” or “no” accordingly.

work among friends helped create an atmosphere that was comfortable and non-threatening (Renold 2005), particularly important for discussing sensitive topics such as sexuality. However, as Davies and Robinson (2010) have pointed out, a drawback of focus groups is that debate is often flattened by the voices of dominant participants, making it difficult for researchers to detect diversity within the group and sometimes leading them to produce models that are overly simplified.

Reflection and flexibility during fieldwork allowed us to change our questions and methods to maximize the quality of our data and consider different variables. Our experience aligns with that of Renold (2005) who shows how the focus of her fieldwork on sexuality education changed from exploring gendered relationships among children to exploring how childhood boyfriend and girlfriend relationships connected gender and sexuality. Like for this author, our research focus shifted as a result of ‘designing and conducting research in ways that created opportunities for children to shape and reshape the focus of the study’ (2005: 10). Finally, our strategies when it comes to sharing the production of questions but also securing the children’s consent highlight the necessity of involving children in the shaping of our understanding of what makes a certain topic sensitive. Rather than gatekeeping information, a common approach when it comes to dealing with sensitive issues, children were made aware of the ethical concerns involved in the activities in ways that they could understand. As the children participated, we, in turn, learnt that aspects that made the topic sensitive for them (other children laughing, for example) were not necessarily an issue for adults such as teachers and parents. This helped us implement and deploy strategies for comfortably discussing sexuality with children that neither the schools nor the university had required or recommended.

Conclusion

Our experience developing *SexAFIN* has enabled us to explore different challenges, possibilities and strategies of ethnographic research on sensitive topics. In this essay we have focused on how access was secured and negotiated, and on how we developed and refined the specific approaches we employed to discuss sensitive topics with two of our subject groups (teachers and children). Crucial to these two aspects of the project

are the synergies and alliances across organizations we were able to build and sustain. The participation of and tight collaboration between the university, the schools, the town education councils, the parents' associations and the theater group gave us not only material access to the field or even unforeseen funding opportunities, but also the support necessary to confidently investigate a topic as sensitive as children's sexuality and sexual education.

The enthusiasm and input offered by the institution and the teachers gave the project a deeper sense of validation and purpose. However, it also bestowed upon it the pressure of making a significant contribution not only to academic research but also to its practical application. The schools, for example, experienced our research process and results as services received by them from the university, rather than as favors offered by them to the university's research. Bridges between the research group and the teachers gave us access to key information, such as the competitive relationship between schools. After we established initial relationships, interpersonal networking across organizations was crucial to securing access. This undoubtedly creates tensions; as the relationship between participants and researchers is reconfigured, so do expectations shift. In our case, one participating institution chose to significantly reduce its involvement. Though this can happen in other ethnographic investigations, sensitive topics make the participant's validation vital for the survival of the research. That is, without the absolute trust and unwavering commitment of the participants, this kind of research is very hard to carry out.

In terms of putting the *SexAFIN* project into action, we have reflected on 1) our work with teachers, in which we focused on building research relationships and 2) our work with the children, in which we stressed flexible research design and data collection. In the case of working with children, an important aspect was attaining their consent and perspective, which sometimes went against that of the adults. For example, some children preferred not to participate in the activities even if their parents had agreed for them to do so. In this regard, conducting research on sensitive topics can involve undermining the communicative vigilance surrounding the topic, as the researcher must make important ethical, educational and academic decisions for which there is no framework. As such, research into sensitive topics virtually always involves, precisely, the development of methods and techniques specific for said topics. Our experience

“De esto no podemos hablar hasta que seamos mayores”

taught us that the developing of such methods and techniques is an evolving process that requires constant re-evaluation and, most importantly, the active and comfortable involvement of the participants.

Bibliography

Aldridge, J. (2012). The participation of vulnerable children in photographic research. *Visual Studies*, 27(1), 48-58.

Barnett, J.C. (1998). Sensitive questions and response effects: An evaluation. *Journal of Managerial Psychology*, 13(1), 63-76.

Bayley, S. (2013). *Exploring ADHD: An ethnography of disorder in early childhood*. Abingdon: Routledge

Blaise, M. (2009). “What a girl wants, what a girl needs”: Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460.

Bourdieu, P. (2012[1976]). El campo científico. In *Intelectuales, Política y Poder* (pp. 81–118). Madrid: Clave Intelectual.

Cornejo, M., Rubilar, G. and Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Researching Sensitive Topics in Sensitive Zones: Exploring Silences, “The Normal,” and Tolerance in Chile. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–11.

Davies, C., and Robinson, K. (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children’s sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 249–262.

Dickson-Swift, V., James, E. and Liamputtong, P. (2008). *Undertaking Sensitive Research in the Health and Social Sciences: Managing Boundaries, Emotions and Risks*. Cambridge: Cambridge University Press.

Down, S. and Hughes, M. 2009. When the ‘subject’ and the ‘researcher’ speak together: Co-producing organizational ethnography. In Ybema, S., Yanow, D., Harry, W. and Kamsteeg, F. (Eds). *Organizational Ethnography. Studying the complexities of everyday life* (pp. 83-98). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.

Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A. and Burke, J. (2013). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex Education*, 13(2), 186-203.

Egan, D., and Hawkes, G. (2008). Imperiled and perilous: Exploring the history of childhood sexuality. *Journal of Historical Sociology*, 21(4), 355–367.

Faccioli, M.A. and Ribeiro, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educar*, 31, 67-85.

Flasher, J. (1978). Adulthood. *Adolescence*, 13(51), 517–523.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon.

Foucault, M. (2015 [1976]). *The History of Sexuality: the will to knowledge*. London: Penguin Books.

Frankham, J. (2006). Sexual antinomies and parent/child sex education: Learning from foreclosure. *Sexualities*, 9(2), 236–254.

Frekko, S., Leinaweaver, J., and Marre, D. (2015). How (not) to talk about adoption: On communicative vigilance in Spain. *American Ethnologist*, 42(4), 703–719.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.

Hall, J. J. (2020). Approaching “sensitive” topics: criticality and permissibility in research-led teaching about children, sexualities, and schooling. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 248-264.

Hammersley, M. and Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd edn). London: Routledge.

Holford, N., Renold, E. and Huuki, T. (2013). What (else) can a kiss do? Theorizing the power plays in young children's sexual cultures. *Sexualities*, 16(5-6), 710-729.

Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., and Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360-375.

Hovland, I. (2005). ‘What do you call heathen these days?’ The policy field and other matters of the heart in the Norwegian Mission Society. *Problems and Possibilities in Multi-Sited Ethnography Workshop*. University of Sussex, 27–28 June. Retrieved from: <http://eprints.ncrm.ac.uk/98/1/Whatdoyoucalltheheathenthesedays-IngieHovland.pdf> (Accessed April 23 2020).

Humphreys, M. and Watson, T. (2009). Ethnographic practices: From ‘writing-up ethnographic research’ to ‘writing ethnography’. In Ybema, S., Yanow, D., Harry, W. and

Kamsteeg, F. (Eds). *Organizational Ethnography. Studying the complexities of everyday life* (pp. 44-55). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.

Law 2 (2010). Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *BOE-A-2010-3514*. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/03/04/pdfs/BOE-A-2010-3514.pdf> (Accessed April 21 2020).

Law 8 (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE-A-2013-12886*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> (Accessed April 21 2020).

Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. London: Sage.

Lee, R. M. and Lee, Y. (2012). Methodological research on “sensitive” Topics: A decade review. *Bulletin of Sociological Methodology*, 114, 35–49.

Lee, R. M. and Renzetti, C. M. (1990). The problems of researching sensitive topics. An overview and introduction. *American Behavioral Scientist*, 33(5), 510-528.

Leitch, R. (2008). Creatively researching children’s narratives through images and drawings. In Thomson P (ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 37–57). London and New York: Routledge.

Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.

Marcus, G.E. and Fischer, M.M.J. (1986). *Anthropology as cultural critique*. Chicago: University of Chicago Press.

Marre, D. (2014). De infancias, niños y niñas. En Llobet, V. (Ed.), *Pensar en la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9–25). Buenos Aires: CLACSO.

Martínez, J. L., Vicario-Molina, I., González, E. and Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: the relevance of teachers’ training and attitudes. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 117-148.

Martins, P.C., Oliveira, V.H., and Tendais, I. (2018). Research with children and young people on sensitive topics – The case of poverty and delinquency. *Childhood*, 25(4), 458-472.

McCosker, H. (1995). *Women's conceptions of domestic violence during the childbearing years*. Masters of Nursing Thesis. Brisbane, Queensland University of Technology, 139.

Monk, D. (2011). Challenging homophobic bullying in schools: the politics of progress'. *International Journal of Law in Context*, 7(2), 181-207.

Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Moore, A. (2013). 'For adults only? Young people and (non)participation in sexual decision making'. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 163-172.

Moore, A. and Reynolds, P. (2018). *Childhood and Sexuality. Contemporary Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan.

Neyland, D. (2008). *Organizational Ethnography*. London: Sage.

Ogden, R. (2008). Sensitive topics. In Given, L. M. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 811-812). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Pike, L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hagen: Mouton.

Powdermaker, H. (1966). *Stranger and friend: The way of an anthropologist*. New York: Norton.

Powell, M.A., McArthur, M., Chalmers, J., Graham, A., Moore, T., Spriggs, M. and Taplin, S. (2018). Sensitive topics in social research involving children. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(6), 647-660.

Powell, M.A., Graham, A., McArthur, M., Moore, T., Chalmers, J. and Taplin, S. (2020). Children's participation in research on sensitive topics: addressing concerns of decision-makers. *Children's Geographies*, 18(3), 325-338.

Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities. Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. New York: Routledge Falmer.

Renold, E. (2006). 'They won't let us play... unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 489-509.

Robinson, K. (2013). *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. New York: Routledge.

Shaw, I., & Lunt, N. (2012). Constructing practitioner research. *Social Work Research*, 36(3), 197-208.

Schwartzman, H. B. (2001). Introduction. Questions and challenges for a 21st century anthropology of children. In Schwartzman, H.B. (Ed.), *Children and anthropology. Perspectives for the 21st Century* (pp. 1-14). Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.

Schwartz-Shea, P. and Yanow, D. (2009). Reading and writing as method: In search of trustworthy texts. In Ybema, S., Yanow, D., Harry, W. and Kamsteeg, F. (Eds). *Organizational Ethnography. Studying the complexities of everyday life* (pp. 56-82). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165.

Stoecker, R. (1999). Are academics irrelevant? *American Behavioral Scientist*, 42(5), 840-854.

Stone, N., Ingham, R., and Gibbins, K. (2013). "Where do babies come from?" Barriers to early sexuality communication between parents and young children. *Sex Education*, 13(2), 228–240.

Timimi, S. and Leo, J. (2009). *Rethinking ADHD: From Brain to Culture*. London: Palgrave Macmillan.

Tourangeau, R. (2011). Sensitive topics. In Lavrakas, P. J. *Encyclopedia of Survey Research Methods* (pp. 813-815). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Tourangeau, R. and Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859-883.

UNESCO. (2009). *International Technical Guidance in Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. Paris: UNESCO.

UN (1989) Commission on Human Rights, Convention on the Rights of the Child, 7 March, E/CN.4/RES/1990/74 <https://www.refworld.org/docid/3b00f03d30.html> (Accessed May 28 2020).

United Nations Population Fund (2016). *Sexual and reproductive health*. Retrieved from: <https://www.unfpa.org/sexual-reproductive-health> (Accessed April 23 2020).

Van der Waal, K. (2009). Getting going: Organizing ethnographic fieldwork. In Ybema, S., Yanow, D., Harry, W. and Kamsteeg, F. (Eds). *Organizational Ethnography. Studying the complexities of everyday life* (pp. 23-39). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.

Vaswani, N. (2018). Learning from failure: are practitioner researchers the answer when conducting research on sensitive topics with vulnerable children and young people? *International Journal of Social Research Methodology*, 21(4), 499-512.

WHO Regional Office for Europe and Federal Centre for Health Education (2010). *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: BZgA.


Ybema, S. and Kamsteeg, F. (2009). Making the familiar strange: A case for disengaged organizational ethnography. In Ybema, S. Yanow, D. Harry, W. and Kamsteeg, F. (Eds). *Organizational Ethnography. Studying the complexities of everyday life* (pp. 101-119). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.

Aportación 2: Malgosa, E., Alvarez, B & Marre, D. (2022). Sexualitat i infància a Catalunya, Espanya: significacions governades. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 27(2), 4-29.

Article


Sexualitat i infància a Catalunya, Espanya: significacions governades

ESTEL MALGOSA¹

 0000-0003-0727-5392


Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya

BRUNA ÁLVAREZ²

 0000-0002-9069-4573

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya

DIANA MARRE³

 0000-0003-2852-3762

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya

perifèria

revistes.uab.cat/periferia



Desembre 2022

Per a citar aquest article:

Malgosa, E., Álvarez, B., Marre, D. (2022). Sexualitat i infància a Catalunya, Espanya: significacions governades. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 27(2), 4-29, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.894>

Resum

Mitjançant el llenguatge, els nens i les nenes participen activament en la significació de la sexualitat, un tema molt sensible a Catalunya governat de manera diferencial segons edat i gènere. A partir de l'anàlisi de les narratives de 208 infants d'entre 9 i 12 anys de tres escoles públiques, de diferents municipis de la província de Barcelona, emmarcades en el projecte SexAFIN, aquest article reflexiona sobre com els infants signifiquen i representen la sexualitat, i com aquesta és governada per les construccions socials dominants de la sexualitat i la infància.

Paraules clau: Sexualitat; Infància; Governança; Significació; Innocència.

¹ Estel Malgosa – estel.malgosa@uab.cat

² Bruna Álvarez – mariabruna.alvarez@uab.cat

³ Diana Marre – diana.marre@uab.cat



Abstract: *Sexuality and childhood in Catalonia, Spain: governed meanings*

Through language, children actively participate in the signification of sexuality, a sensitive topic in Catalonia that is governed differently by age and gender. This article analyses the narratives of 208 children between 9 and 12 years of age from three public schools in different municipalities in the province of Barcelona framed in SexAFIN project, and reflects on how children signify and represent sexuality, and how this is governed by the dominant social constructions of sexuality and childhood.

Keywords: Sexuality; Childhood; Governance; Meanings; Innocence.

Introducció

A Catalunya la sexualitat és un tema sensible (Alvarez, Malgosa i Marre, 2022) perquè implica privacitat i intimitat i pot ser una temàtica considerada invasiva o incòmoda. La construcció de la infància com a categoria asexual (Blasie, 2009, 2013; Davies i Robinson, 2010; Egan i Hawkes, 2008) intensifica aquesta sensibilitat en tant que la sexualitat s'atribueix únicament al món adult (Moore i Reynolds, 2018) i és quelcom de què s'ha de "protegir" els infants. El discurs de protecció entorn de la sexualitat, freqüentment emmarcat en l'interès de l'infant, opera com un mecanisme de definició i regulació de les infàncies i adulteses "normatives" (Robinson i Davies, 2018), manté les relacions socials de poder per edat, entre d'altres categories, i es perpetua a través de les pràctiques socials, les polítiques i les lleis governamentals que influeixen en la manera en què és vista i tractada la infància a les famílies, a les escoles i a la societat (Robinson, 2013). El 1989, la *Convenció sobre els Drets de la Infància* va acordar l'establiment del principi de l' "interès superior de l'infant", que tenia en compte els tres principals drets de la Convenció: protecció, provisió i participació (Pels, 1999), un principi prou ambigu –buit de contingut específic– per ser acceptat per una gran majoria de països, culturalment molt diversos, possibilitant-ne l'adequació a cada context sociocultural, però que prioritza la individualitat de cada infant en contraposició als drets de la infància (Fonseca et al., 2012). En concordança amb el principi de l'interès superior de l'infant, la Convenció va assenyalar, entre altres coses, que el millor per als nens i nenes és estar amb les seves famílies o a l'escola. Per això, va posar en mans de pares, mares i famílies el compliment dels

drets de la infància sobre la base del supòsit que les persones adultes procuraran sempre l'interès superior de l'infant.

Tanmateix, sovint, les persones adultes protegeixen els infants de l'accés a la informació sobre sexualitat, vulnerant els seus drets, perquè això els incapacita per examinar els seus propis valors i actituds, reduir riscos i desenvolupar habilitats per a la presa de decisions sobre la seva pròpia sexualitat (Duffy et al., 2013). Aquesta "protecció" els situa en una posició de major vulnerabilitat davant de fenòmens com l'assetjament, l'explotació o l'abús sexual (Bhana, 2007; Robinson i Davies, 2018; Kitzinger, 1988) –per no saber o no poder dir què està passant, o per por o vergonya de comunicar als adults allò que els genera "estranyesa" i "malestar" i que segons l'edat poden interpretar com a tema tabú.

Al territori espanyol, la voluntat de protecció dels infants queda plasmada en la manca –fins al desembre de 2020⁴– de lleis educatives que incorporin l'educació sexual en el currículum educatiu de les escoles de primària (Ley Orgánica 3/2020). Les nostres recerques amb el professorat i les famílies (Alvarez, Malgosa i Marre, 2022) coincideixen amb la literatura internacional (Davies i Robinson, 2010; Duffy, et al. 2013; Johnson, et al. 2014) i nacional (Martínez, et al., 2012) sobre la dificultat que tenen les persones adultes per parlar de sexualitat amb els infants. Això provoca que aquests busquin fonts alternatives d'informació com el grup d'iguals o els mitjans de comunicació, tal com mostren els resultats d'un estudi que assenyala els 8 anys com l'edat d'accés a la pornografia dels infants de l'Estat espanyol i, els 14, com el moment en què el seu consum es generalitza (Ballester i Orte, 2019).

La construcció social dels infants com a innocents, que els equipara amb la puresa i la ingenuïtat divina (Robinson, 2013), ha tingut un paper important en la construcció occidental de la infància des del segle XVII –moment en el qual es va desplegar una estratègia de vigilància i control del comportament sexual dels infants– (Ariès, 1960) fins a l'actualitat, invisibilitzant la capacitat d'agència dels infants per donar significat a la sexualitat (Davies i Robinson, 2010). Tanmateix, des que neixen adquireixen

⁴ El 29 de desembre de 2020 s'aprova la nova llei educativa espanyola (Ley Orgánica 3/2020) que incorpora per primera vegada l'educació afectivosexual al currículum educatiu de les escoles de primària de manera transversal dins l'educació per a la salut.

coneixements sobre les normes i comportaments socials entorn de la sexualitat, mentre participen en la construcció d'aquesta tot significant i interpretant (Marre, 2014) els seus mons culturals. La sexualitat és un ampli terme que es refereix als aspectes eròtics de la vida social, com els desitjos, les pràctiques, les relacions i les identitats (Jackson, 2006). Per tant, no té uns límits clars, sinó que una mateixa pràctica sexual pot tenir diferents significats socials i subjectius segons com aquests siguin definits i entesos en els diversos contextos culturals i històrics (Vance, 1984). Això fa que els mons culturals adults i infantils puguin entendre i viure la sexualitat de maneres diferents, atorgant diferents significats als mateixos actes i paraules.

Mitjançant el llenguatge les persones produïm i reproduïm significats socials de la sexualitat, governats de manera desigual per edat, gènere, classe social, ètnia, capacitat, entre d'altres (Bhana, 2007). Per una banda, la *communicative vigilance* (Frekko, Leinaweaver i Marre, 2015, p. 704) constitueix un tipus de governança de la sexualitat que opera a través de discursos i silencis acurats, modela les diferents maneres en què les persones adultes parlen de sexualitat amb els infants, així com les converses i narratives dels nens i nenes sobre sexualitat, col·laborant, a la vegada, en la seva construcció. Per altra banda, la *surveillance* (Foucault, 1975), una governança on el poder no s'exerceix a través del càstig, sinó mitjançant la regulació dels cossos i dels comportaments, i que els converteix en "cossos dòcils" (Foucault, 1975), reforça i (re)produeix les normes sexuals de la societat creant processos de pressió per a l'(auto)regulació dels individus (Koskela, 2012). Ambdós tipus de governança de la sexualitat actuen de forma desigual per edat i gènere, permetent a nens, nenes i persones adultes aproximacions, pràctiques i narratives diverses sobre la sexualitat (Alvarez, Malgosa i Marre, 2022).

La major part del corpus teòric sobre sexualitat i infància s'ha centrat en la perspectiva adulta de la sexualitat infantil i els seus intents per controlar-la, com les percepcions de les famílies (Davies i Robinson, 2010) i del professorat (Duffy, et al., 2013), cosa que reflecteix la rellevància de les creences socials sobre la innocència infantil i invisibilitza la pròpia infància en la investigació, silenciament les seves veus i negant-los la capacitat d'agència (Egan i Hawkes, 2008). Les recerques que han incorporat la perspectiva infantil, superant les dificultats ètiques i metodològiques que comporta una recerca sobre un tema sensible amb infants (Alvarez, Malgosa i Marre, 2022), han estat realitzades en altres països, principalment a Austràlia (Blaise,

2009; Davies i Robinson, 2010), Regne Unit (Renold, 2006), Estats Units (Thorne i Luria, 1986) i Sud-àfrica (Bhana, 2007), deixant una manca de estudis empírics sobre com els nens i les nenes comprenen i viuen la sexualitat a Espanya i a Catalunya, reflectint novament la sensibilitat envers el tema i la rellevància de les creences socials sobre la innocència infantil. Algunes d'aquestes investigacions internacionals, ja des dels anys vuitanta, s'han centrat en l'articulació de la sexualitat i el gènere, analitzant com els infants construeixen la sexualitat de manera jeràrquica i desigual segons el gènere en el qual són socialitzats (Thorne i Luria, 1986). D'altres, han explorat les diferents maneres en què els infants mantenen, naveguen i viuen la sexualitat a través de les seves cultures romàntiques, jocs i pràctiques relacionades amb la sexualitat (Bhana, 2007), les cultures de "nòvios i nòvies" (Renold, 2006), o el coneixement sexual infantil construït a partir dels fragments d'informació que tenen disponibles (Davies i Robinson, 2010). Aquests estudis mostren com els infants juguen una part important en la producció de sexualitats (Blaise, 2009).

L'objectiu d'aquest article és analitzar com els nens i nenes de quart, cinquè i sisè de primària (9-12 anys), de tres escoles públiques de diferents municipis de la província de Barcelona, representen i signifiquen la sexualitat a partir de la informació de què disposen. Per fer-ho, explorem com la vigilància comunicativa i la *surveillance* governen les significacions i les narratives a partir de les construccions socials dominants de la infància i la sexualitat, alhora que indaguem com aquestes significacions infantils reproduïxen, negocien o resisteixen els discursos dominants. Les dades van ser produïdes, en 24 grups focals, durant el curs 2020-21, en el marc del projecte SexAFIN⁵. L'*escola 1* és l'única escola d'un petit poble de 2.459 habitants situat en una zona agrícola de vinyes, malgrat la majoria dels habitants treballen al sector de la indústria i els serveis, i amb un 6% de la població d'altres nacionalitats (Idescat, 2021). L'*escola 2* està situada en un municipi periurbà de 7.723 habitants que treballen principalment en la indústria i el sector dels serveis, on un 10% de les persones que hi viuen són d'altres nacionalitats (Idescat, 2021). L'*escola 3* se situa en un barri de la ciutat de Barcelona de 33.976 habitants, amb un 21% de persones

⁵ Aquest treball ha estat finançat pel Ministerio de Ciencia i Innovación de Espanya a través del projecte PID2020-112692RB-C21 / AEI / 10.13039/501100011033.

d'altres nacionalitats (Idescat, 2021), i que representa un context socioeconòmic mitjà/alt. Malgrat les diverses característiques entre les localitzacions de les escoles, en l'anàlisi específica realitzada per aquest article no s'han reportat variacions significatives en les respostes i, per tant, es mostren les dades dels infants de forma conjunta, tan sols indicant l'edat i el gènere si s'escau.

Metodologia

Aquest article analitza 24 grups focals, amb la participació total de 208 infants, realitzats en tres escoles públiques de la província de Barcelona durant el curs 2020-21 en el marc del projecte SexAFIN. Desenvolupat des del 2017 en diverses comunitats educatives de Catalunya (Espanya) i Ciudad Juárez (Mèxic), SexAFIN pretén conèixer què saben els nens i les nenes sobre sexualitat i quina comunicació s'estableix, si és el cas, sobre aquest tema entre els infants, les seves famílies i el seu professorat. La recerca s'inspira en el model de recerca-acció (veure Lewin, 1946; Tax, 1958), que posa èmfasi en la transformació social, la transferència de resultats i la voluntat d'involucrar les persones participants en diverses fases de la investigació, difuminant la línia entre la persona investigadora i la investigada.

Dur a terme una recerca sobre temes sensibles amb infants comporta reptes ètics i metodològics addicionals (Alvarez, Malgosa i Marre, 2022). Per això, els objectius d'aquesta han estat exposats en diverses reunions a l'equip directiu de cada escola, així com a les famílies, i, posteriorment, acceptats a través del consentiment informat que han signat les famílies i/o responsables legals dels infants. Les activitats s'han realitzat dins l'horari escolar, per classes i cursos, tot comptant amb la presència de la tutora responsable de la classe i referent per a l'alumnat. En totes les activitats s'ha demanat als infants que acceptessin o no la seva participació en la recerca a través d'un assentiment informat⁶, alhora que s'han organitzat activitats

⁶ En aquesta recerca considerem els infants amb capacitat de decidir sobre aspectes que els involucren. Així, malgrat que comptem amb el consentiment de les famílies, realitzem la petició de participació en la investigació als nens i nenes i la signatura de l'assentiment informat igual que fem amb les persones adultes. Aquest procediment ha estat acceptat pel comitè d'ètica de la UAB (CEEAH 5313).

complementàries per a aquells infants que no volien participar o aquells a qui les seves famílies no els havien signat el consentiment.

La principal tècnica utilitzada ha estat el grup focal, és a dir, una discussió planejada i dissenyada per obtenir percepcions sobre un determinat tema en un ambient confortable (Adler, et al. 2019). S'ha escollit aquesta tècnica perquè permet produir dades que serien menys accessibles sense la interacció del grup (Lezaun, 2007), a causa de la sensibilitat de la temàtica i les asimetries de poder entre la persona que investiga –adult– i les investigades –infants–, i que el grup focal aconsegueix reduir (Adler, et al. 2019). Però a la vegada les tècniques grupals dificulten la captació de divergències i discursos minoritaris, ja que aquestes poden ser apagades pel discurs de l'infant més dominant (Davies i Robinson, 2010) i/o les persones més tímides poden no contribuir al debat grupal (Clark, 2005).

L'altra tècnica utilitzada ha estat el dibuix, quelcom que els infants experimenten com a divertit i relaxant (Eldén, 2013) i que ens permet trencar el gel, introduir-nos en el temàtica i reduir la vergonya i el pudor envers la sexualitat. La principal funció dels dibuixos no és la de recollir la percepció de les persones participants, sinó poder-los utilitzar després com a "disparadors" de narratives (Eldén, 2013), o sigui, fent que emergeixi la complexitat de significacions de la sexualitat des de la perspectiva del nens i les nenes com a actors socials (James, 2007).

Amb l'objectiu de crear un ambient de confiança i comoditat, els grups –d'aproximadament cinc persones– han estat escollits pels propis infants, cosa que ha comportat que la majoria dels grups hagin quedat segregats per gènere. Durant la primera part de l'activitat, cada grup ha realitzat un dibuix col·lectiu, un espai-temps menys formal que els infants han omplert de riures, bromes i crits. Un cop finalitzat el dibuix, s'han ajuntat dos grups –aproximadament deu infants– amb una investigadora i s'ha realitzat el grup focal, on cada grup d'infants ha explicat a les altres persones el seu dibuix, tot creant un espai de reflexions compartides on nens, nenes i investigadores produïem, col·lectivament, significats (Clark, 2005).

En un dels anys anteriors, havíem preguntat en altres grups d'infants –de les mateixes escoles i cursos– què era la sexualitat i ens vam adonar que les seves respostes i dibuixos se centraven en el món adult. La pregunta formulada per al dibuix el curs escolar 2020-21 va ser: "Quina relació té el nostre cos amb la

sexualitat?”, on incorporàvem “el nostre cos” per tal d’intentar aproximar-nos a les vivències dels infants en l’àmbit de la sexualitat i allunyar-nos de les adultes. Aquest article analitza els dibuixos i narratives que responen a aquesta pregunta.

La construcció social de la sexualitat infantil

La infància apareix a Occident al segle XV com una etapa diferenciada de l’adultesa (Ariès, 1960) i es consolida durant els segles XIX i XX amb el sorgiment d’una gran varietat d’institucions dedicades a aquella –especialitzacions mèdiques, escoles, orfenats, entre d’altres– (Marre, 2014). Durant aquest darrer període, els discursos morals i l’església –agents que governaven la sexualitat infantil fins aleshores per tal de protegir la innocència dels infants– perden pes en aquesta governança, i el guanyen la medicina, amb discursos al voltant d’allò que és “normal” i el que és “patològic”, els imperatius d’higiene i salut pública, la llei i l’educació (Foucault, 1978).

El 1905, Sigmund Freud qüestiona el concepte d’innocència infantil i la patologització de la sexualitat a la infància, apuntant que la sexualitat és innata i forma part del desenvolupament infantil. A través de la seva obra emergeix la sexualitat infantil a l’arena científica, impregnant també les ciències socials, com evidencien els estudis sobre sexualitat i infància de Bronislaw Malinowski (1927) o Margaret Mead (1928). Aquestes obres canvien el clima social respecte a la sexualitat infantil durant el segle XX, aportant un nou enfocament de “normalitat” i “naturalitat”. Malgrat això, la sexualitat infantil segueix essent un tema perifèric en les recerques antropològiques, moltes vegades enfocat als estudis de l’incest, o més recentment, a l’abús sexual infantil (Montgomery, 2009).

No obstant aquests canvis, els discursos d’innocència segueixen presents a Occident, reforçats per les teories psicològiques del desenvolupament que consideren l’infant físicament, sexualment, emocionalment i cognitivament immadur per entendre “conceptes adults” com la sexualitat o el desig (Robinson i Davies, 2018), adscrivint la sexualitat com quelcom exclusivament adult. Així, la infància és considerada una etapa asexual, i el moment socialment acceptable per oferir informació sobre aquesta no serà fins a la pubertat, fet que manté l’estatu quo i les relacions de poder dominants (Davies i Robinson, 2010).

La governança de la sexualitat

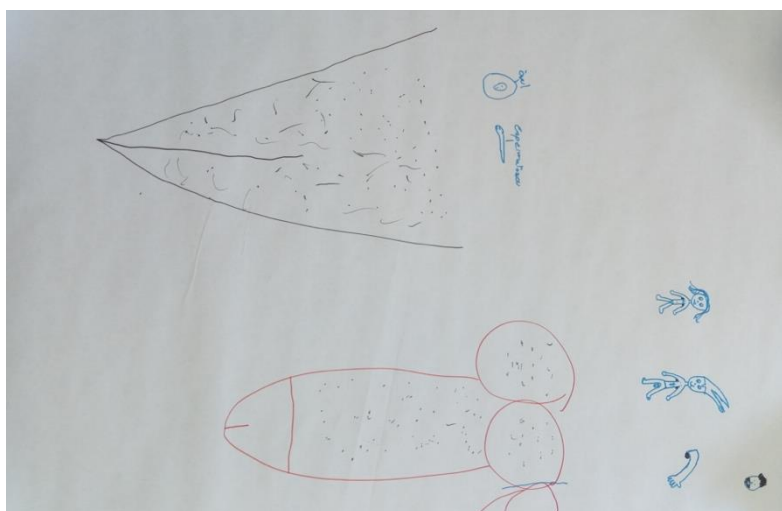
La creença que la sexualitat és un tema sensible del qual s'ha de "protegir" els nens i les nenes legitima el control de la sexualitat infantil (Egan i Hawkes, 2008) a través de mecanismes de vigilància comunicativa (Frekko et al., 2015, p. 704) i de *surveillance* (Foucault, 1975). Mitjançant la vigilància comunicativa, les persones adultes controlen i regulen les sexualitats i el coneixement sexual infantil a partir de les construccions socials dominants de sexualitat i infància, fins i tot quan intenten no fer-ho (Blaise, 2013). Una vigilància comunicativa que opera a través del silenci i la selecció curiosa de paraules i temàtiques per parlar de sexualitat amb els infants, i que exerceixen, també, els mitjans de comunicació als quals accedeixen els infants, com els llibres infantils, els llibres de text de les escoles, les sèries televisives o la pornografia (Alvarez, Malgosa i Marre, 2022). I, al mateix temps, la vigilància comunicativa és exercida pels infants quan, per exemple, no revelen a les persones adultes el coneixement que tenen sobre sexualitat –i que se suposa que no han de tenir–, o amb el grup d'iguals i amb els infants més petits, on es pot associar el fet de tenir aquest coneixement amb la dominància –i el poder– dins el grup (Davies i Robinson, 2010).

D'altra banda, la *surveillance* incorpora la normalització de les pràctiques i discursos mitjançant el judici i la vigilància per part de les persones adultes, del propi grup d'iguals, i de l'autovigilància que exerceixen els individus sobre ells mateixos. Piyali Sur (2021), amb una recerca realitzada a escoles de secundària de Calcuta (Índia), exemplifica l'exercici de la *surveillance* per mantenir els cossos femenins asexuals a través de la reputació. És a dir, el professorat, l'alumnat i les pròpies nenes (auto)vigilen els cossos femenins perquè no puguin ser relacionats amb la sexualitat, coincidint amb les construccions dominants de la feminitat i de la infància en el seu context.

En aquest article ens centrem en la governança de la sexualitat per raó d'edat, tanmateix, el gènere es vincula a les construccions socials de la sexualitat, en tant que aquest –produït a través de la repetició de pràctiques socials quotidianes (Butler 1990) emmarcades en els discursos dominants de l'heterosexualitat (Blaise, 2009)– i la sexualitat son categories assemblades i coconstruïdes (Enguix, 2022) que s'influeixen mútuament.

Les vivències i comprensions infantils referents a la sexualitat han estat analitzades en altres contextos culturals on s'ha subratllat la seva vinculació amb els discursos tradicionals de la sexualitat, el gènere i el poder (Davies i Robinson, 2010; Robinson, 2013; Renold, 2006; Blaise, 2009). Seguint aquesta línia, el present article explora com es governen –a través de la vigilància comunicativa i la *surveillance*– els significats que els nens i nenes de 9 a 12 anys de les tres esmentades escoles públiques de primària de Catalunya donen a la sexualitat, tot indagant com aquestes significacions reproduïxen, negocien o resisteixen els discursos dominants.

L'articulació de la sexualitat i la reproducció



Imatge 1: dibuix infants de 6è curs.

Estàvem en una classe de sisè curs de primària, amb infants de 11 i 12 anys, on un grup de nens i nenes ens explicava el dibuix que havien fet per respondre a la pregunta: "Quina relació té la sexualitat amb el nostre cos?". Havien dibuixat [imatge 1] un penis –un cilindre acabat amb un semicercle i, a l'altra banda, dos cercles– i una vulva –un triangle amb una ratlla al mig–, ambdós amb petits punts i ratlles que segons els infants representaven els pèls, indicant que es tractava de genitals de persones adultes. També hi apareixien un petit cos femení i un de masculí, un òvul i un espermatozou. Se'ls va demanar que expliquessin per què ho havien dibuixat:

Pau: Perquè forma part de la reproducció. Gràcies a aquests aparells podem tenir fills.

Investigadora: Llavors quina és la relació entre reproducció i sexualitat?

Pau: No és el mateix?

Marc: Ah, sí! Perquè una és amb preservatiu i l'altra no, no? [Riures]

Joana: La reproducció és a mesura que vas reproduint i això... i la sexualitat és el sexe i coses d'aquestes..

Joel: Jo crec que la sexualitat té diferents parts i la reproducció està en una d'elles

Investigadora: Voleu intentar explicar quines són aquestes parts?

Pau: La reproducció, l'ovulació... [silenci]

Investigadora: Sempre hi ha d'haver reproducció si hi ha sexualitat?

Infants: No!

Un altre grup, en aquest cas de nens de quart (9-10 anys), havia dibuixat dos cossos despullats. Un amb cabells llargs, pestanyes llargues, pits dibuixats amb un semicercle i un punt al mig i unes ratlles representant la vulva i els pèls. L'altre amb cabells curts, ulls rodons, dos puntets representant els mugrons i un cilindre entre les cames simbolitzant el penis. Després d'explicar el dibuix se'ls va preguntar quina relació tenia el cos amb la sexualitat:

Eloi: Pues perquè un cos d'una noia i un cos d'un nen s'ajunten i fan una cosa que després surt per sota...

Martí: L'home transmet unes cèl·lules al cos de la noia i es crea el bebè

Investigadora: I això és la sexualitat?

Pep: No! hi ha més coses! No només "pitu" i vulva és la sexualitat, hi ha moltes més coses però no sé...

Martí: El sexe és la sexualitat

Pau: Jo crec que els llavis també ho són, perquè quan es fan un petó...

Pep: Jo crec que els ulls, el nas i les orelles també són sexualitat

Investigadora: Sexualitat és sempre un home i una dona?

Pep: No, pot ser un home i un home, i una noia i una noia

Pau: Si no es pot ser solter, o pot ser que aquest home va amb una dona, trenca, va amb una altra, trenca, va amb una altra... això és lo que fa el meu tiet!

Marc: Seria el pare de quatre-cents fills!

Investigadora: Hi pot haver sexualitat sense tenir fills?

Arnau: Sí! si et poses un condó

Joan: Per tenir fills no cal tenir sexe.

La relació entre el cos i la sexualitat l'enfocaven principalment a la reproducció, és a dir, la sexualitat seria "ajuntar" un cos masculí i un cos femení per fer bebès. Algunes de les persones del grup, com en Pep, apunten que la sexualitat és quelcom més, malgrat no sabrien descriure-la, però que podria incloure altres parts del cos, com la boca per fer petons, els ulls, els nas i les orelles i, fins i tot, la roba interior. L'Arnau explica que pot haver-hi sexualitat sense tenir fills si et poses un preservatiu, mentre que el Marc pensa que si el tiet del Pau hagués tingut tantes parelles seria el pare de quatre-cents fills. El punt de vista de l'Arnau –que dissocia la reproducció de la sexualitat– i el del Marc –que equipara la reproducció amb la sexualitat– són recurrents en les dades analitzades; discursos que conviuen dins el mateix grup infantil i, probablement, dins els imaginaris socials adults d'aquestes comunitats educatives. La reproducció humana és, segons el professorat entrevistat de les escoles participants, l'única temàtica de la sexualitat que ofereixen als infants i les famílies participants en la recerca acostumen a considerar la reproducció com una dimensió fàcil d'explicar als seus fills i filles mentre que tenen dificultats per parlar d'altres dimensions (Alvarez, Malgosa i Marre, 2022), com ara el plaer. La vinculació de la sexualitat amb la reproducció a través del coit vaginal entre persones adultes i dins el matrimoni heterosexual com a única pràctica socialment acceptada sorgeix a Occident al segle XVIII (Laqueur, 1990). En el cas d'Espanya aquesta norma social es va mantenir i emfatitzar durant la dictadura franquista, vinculada al catolicisme, on la sexualitat era concebuda exclusivament dins el matrimoni i amb fins reproductius, i qualsevol altra expressió era condemnada per moralistes i científics i perseguida per les autoritats (Langarita i Mas, 2017).

La reducció de la sexualitat a la sexualitat reproductiva representa aquesta –i el sexe– dins l'heterosexualitat obligatòria (Rich, 1980), una relació de gènere que ordena no només la vida sexual de les persones segons els seus genitals, sinó també altres àmbits com el domèstic, el del treball i el dels recursos (Rubin, 1986). L'heterosexualitat col·loca els infants en un sistema binari i normatiu del gènere i del desig sexual que nens i nenes assumeixen, negocien o resisteixen (Blaise, 2009). Els

infants entrevistats saben, com diu en Pep, que es pot tenir relacions amb persones del mateix gènere i, tanmateix, tots els dibuixos i exemples on apareixen relacions sexo-afectives són heterosexuales, com la primera frase de la vinyeta on l'Eloi ens diu que la sexualitat és que els cossos d'una noia i d'un noi "s'ajunten" per fer fills. La normativitat del discurs heterosexual dins les escoles de primària participants podria ser resultat d'una *surveillance* acurada que s'(auto)exerceix dins el grup d'iguals i que orienta les seves representacions i l'expressió dels propis desitjos sexuals.

L'aportació de l'Arnau i del Joan trenquen amb la vinculació de sexualitat i reproducció a través de la contracepció i la reproducció assistida o l'adopció, ja que "es pot fer sexe sense tenir fills", alhora que "per tenir fills no cal tenir sexe". De fet, la despenalització de l'anticoncepció a Espanya (1978) i, posteriorment, la regulació de les tecnologies de reproducció assistida (1988), junt amb les reivindicacions dels moviments feministes i LGTBI+, han evidenciat la separació de la sexualitat de la reproducció (Marre, 2018), malgrat les nostres dades mostren com a Catalunya la construcció social de la sexualitat segueix molt vinculada a la reproducció, a l'heterosexualitat i al coit vaginal (Alvarez, Malgosa i Marre, 2022).

L'equiparació de la sexualitat amb el sexe

Més enllà de la reproducció, moltes vegades la sexualitat és entesa pels infants com a relacions sexuals adultes, tal i com apuntava en Martí en l'anterior vinyeta dient que "el sexe és sexualitat". Un altre grup de nenes de quart havia dibuixat dos cossos nus [imatge 2]: un femení –novament, cabells i pestanyes llargues, pèl a la vulva– i un masculí –cabells curts i penis– a la dutxa i després en un llit amb les mans tocant-se els cossos i la roba per terra. Se'ls va preguntar si era el mateix sexe que sexualitat i una nena explicava que "una era en plural i l'altre en singular".



Imatge 2: dibuix infants de 4t curs.

En un grup de nens de sisè explicaven que la sexualitat era "follar", cosa que definien com que "el nen té que introduir la cosa a la nena", i en un grup de nenes de sisè definien la sexualitat de la següent manera:

Investigadora: Llavors per definir la sexualitat, si haguéssim de fer una llista de paraules, quines us sortirien?

Laia: Relacions sexuals

Mireia: Pubertat, sense la pubertat no pots tenir fills

Investigadora: O sigui que la sexualitat són relacions sexuals, pubertat i fills? I res més?

Nenes: mmmm... [silenci]

Una altra vegada, la sexualitat és entesa com a relacions sexuals adultes –amb o sense fins reproductius–, tendència que coincideix amb l'imaginari social de moltes famílies i del professorat (Davies i Robinson, 2010), i contribueix a les angoixes adultes associades a la sexualitat i la infància. A més, es representa la pubertat –l'inici de la capacitat reproductiva de la persona– com una frontera a partir de la qual les persones esdevenen éssers sexuals. És a dir, malgrat el sexe no tingui un objectiu reproductor, la capacitat reproductiva segueix legitimant el dret sexual (Maltas,

2003), cosa que exclou els infants i les persones grans de la sexualitat. Dit amb unes altres paraules, la vinculació social de la sexualitat amb la capacitat reproductiva adopta un enfocament adultocèntric de la sexualitat i justifica el fet de no oferir informació sobre el tema als nens i les nenes.

Un altre grup de nenes de sisè havia dibuixat [imatge 3] un cos masculí i un de femení despullats practicant relacions sexuals. La dona amb el tronc superior doblegat endavant i l'home al darrera d'aquesta, amb el penis erecte del qual surten unes gotes -de semen, segons explicaven les nenes. Al costat, un bressol amb un infant que plora. Sota d'aquest, un quadrat on apareix escrit "Condoms Durex" i al fons una finestra amb una persona que observa l'escena.



Imatge 3: dibuix infants de 6è curs.

Cora: Nosaltres hem fet una noia que està follant, vale? I el seu nòvio. I aquí [ella] està fent "hoouoo" [molts riures]

Emma: I ells no ho escolten perquè la música està a tope, i cau el semen, i a la finestra el veí escolta plorar el nen i diu: "Què passa? What?" I el noi diu: "¡Cómo le das, niña!"

Investigadora: D'on heu tret la idea del dibuix?

Cora: De les sèries i tot això...

Aquest grup de nenes, una vegada més, respon a la pregunta: "Quina relació té el nostre cos amb la sexualitat?" amb un dibuix i unes narratives sobre relacions sexuals adultes, en aquest cas, una parella heterosexual amb un fill. La forma de parella estable o matrimoni heterosexual com a marc de les relacions sexuals és un patró que es repeteix en les nostres dades, cosa que suggereix que, malgrat a dia d'avui es reconeixin i visibilitzin diverses formes de relacions sexoafectives, el matrimoni – o la parella estable– heterosexual segueix justificant les relacions sexuals adultes, tinguin o no, fins reproductius –com en aquest dibuix on apareix la caixa de preservatius, tot i que el preservatiu no està col·locat al penis. La importància infantil del matrimoni o la parella estable com a marc de les relacions sexoafectives coincideix amb els resultats de recerques portades a terme en altres contextos culturals, com l'estudi de Kerry Robinson (2013) a Austràlia, on mostra com les comprensions infantils sobre matrimoni i sexualitat constitueixen marcs heteronormatius. Aquesta norma circumscriu les relacions sexuals en el que Gayle Rubin (1984) anomena el "sexe bo" que, en una valoració social jeràrquica de les pràctiques sexuals, correspon a aquell heterosexual, marital i amb fins reproductius. Si entenem les representacions i narratives infantils com quelcom situat en un context social particular que reflecteix els seus interessos i valors (Spyrou, 2011), podríem proposar que la norma sexual de les comunitats educatives participants segueix corresponent al model heterosexual i dins el matrimoni/parella estable, tot i que no sempre amb fins reproductius.

Que la sexualitat sigui entesa com quelcom adult fa que no se'ls ofereixi informació des dels seus entorns educatius i, això, els empeny a buscar-la en altres fonts d'informació (Robinson i Davies, 2018), com el cas d'aquestes nenes que havien tret la idea del dibuix de les sèries televisives. Els infants tenen la necessitat d'informació per comprendre els seus cossos i desitjos, cosa que afecta la seva salut i benestar (UNESCO, 2018). L'estudi transcultural de Ronald i Juliette Goldman (1982), que compta amb més de vuit-centes entrevistes d'infants d'Austràlia, Estats Units, Anglaterra i Suècia, mostra que quan no es dona informació sobre sexualitat, els infants tendeixen a completar aquesta imatge amb la seva imaginació o la (des)informació provinent del grup d'iguals o d'altres fonts. Per tant, no parlar de sexualitat amb nens i nenes fa que aquests busquin altres fonts d'informació, incloent-hi sèries i pel·lícules, "el google", o la pornografia (Ballester i Orte, 2019).

Les diferents fonts d'informació apliquen una vigilància comunicativa que ofereix esquemes de significats diferents quant a la sexualitat, moltes vegades (re)produint desigualtats de gènere, edat, ètnia, classe social, (dis)capacitat, entre d'altres. No obstant, algunes investigacions subratllen l'agència dels infants, superant la innocència infantil, per comprendre les seves experiències amb la pornografia de masses (Bhana i Nathwani, 2022). Aquesta sol representar les dones amb un paper passiu i sense desig sexual; els homes, amb un rol actiu i de dominació sobre la dona (Giddens, 1992), i en la majoria del casos no incorpora la negociació del consentiment, la intimitat emocional o l'anticoncepció (UNESCO, 2018). Tot i que existeixen altres tipologies de pornografia menys accessibles pels infants que qüestionen els rols i les relacions de poder tradicionals (Heredia, 2022).

Mes enllà del sexe i la reproducció: infants com a éssers sexuats

A partir de les significacions de la sexualitat mostrades fins ara, nens i nenes es percebrien ells/es mateixos/es al marge de la sexualitat, coincidint amb el poder que exerceixen les persones adultes a través dels discursos de la innocència i la protecció infantil, que són reproduïts pels propis infants. Així, en la majoria de grups focals quan preguntàvem si els infants tenien sexualitat la resposta era que no. Tanmateix, en l'última part dels grups focals utilitzàvem situacions hipotètiques que els infants havien d'acabar tot imaginant que les persones protagonistes eren de la seva edat. La reflexió col·lectiva realitzada al llarg del grup focal, juntament amb les respostes que els infants donaven a aquestes situacions, molt sovint feien virar les seves narratives sobre què és la sexualitat. Un grup de nenes de quart curs explicava:

Investigadora: [Llegeix una situació hipotètica] "Estan un grup de nenes parlant de sexualitat i parlen de...". De què podien parlar les nenes?

Noemí: De que li agrada algú, de com es fa l'amor.

Coral: De que t'explotarà l'òvul

Iria: De que li han crescut els pits, que li ha vingut la regla

Les nenes hipotetitzaven els temes sobre sexualitat dels quals parlarien entre elles. La Noemí torna a indicar "fer l'amor", que sovint defineixen com a relacions sexuals adultes, però també que parlarien sobre "que li agrada algú". Molts nens i nenes participants expliquen que els agraden altres persones i, en aquest grup com en molts d'altres, també ho relacionen amb la sexualitat. La Coral i la Iria se centren en parts i processos del seu cos com el desenvolupament dels pits o la menstruació, considerant-los també elements de la sexualitat. En un altre grup de nenes, en aquest cas de sisè curs, en la mateixa situació, responien:

Ingrid: [Parlarien] de la regla

Elia: De que ja tinc pèls a no sé on..!

Lluna: De que porto a la motxilla un tampax [riures]

Arlet: De que m'agrada no sé qui...

Greta: De que s'han fet un petó....

Investigadora: "I de cop arriba un nen". Què fem?

Lluna: Pues em callo

Elia: Jo també

Arlet: Dissimulem, parlem d'una altra cosa

Investigadora: I no pot venir a parlar amb vosaltres d'aquestes coses?

Arlet: Sí però ens dona vergonya parlar amb un nen d'això... tenim més confiança [entre nosaltres]

Novament, les nenes indiquen la menstruació, els canvis del cos, l'amor o l'afectivitat –qui els agrada– i les pràctiques com ara els petons dins les dimensions de la sexualitat de les quals "podrien" parlar entre elles. Aquestes van més enllà de les relacions sexuals adultes i la reproducció –malgrat la menstruació la puguin vincular amb la reproducció–, i consisteixen en pràctiques, sentiments i experiències corporals que també experimenten els infants d'aquestes edats, i no només les persones adultes. Aquesta significació de la sexualitat d'una forma més àmplia inclou els infants com a subjectes amb sexualitat, éssers que la viuen a través del cos, el desig, les pràctiques i les fantasies, cosa que s'alinea amb la descripció que fa l'Organització Mundial de la Salut (2006) quan diu que la sexualitat és un aspecte central de l'ésser humà al llarg de la seva vida.

El viratge en la significació de la sexualitat, de quelcom adult a quelcom que inclou també els infants, pot ser degut al propi desenvolupament del grup focal a través del diàleg, la reflexió i la pregunta com a eines de creació de coneixement (Freire, 1974), així com a l'ús de la tècnica de les preguntes hipotètiques que els permet parlar d'infants de les seves pròpies característiques sense parlar d'ells/es mateixos/es. Aquest procés de reflexió i de despersonalització sembla que esquivi la vigilància comunicativa que modela les narratives infantils sobre sexualitat per mantenir (o almenys aparentar) que els infants son innocents, així com la *surveillance* a través de la qual vigilen les pràctiques i discursos del grup d'iguals i les seves pròpies. De fet, la Lluna, l'Èlia i l'Arlet indiquen que si en aquell moment arribés un nen callarien o dissimularien, perquè per parlar-ne necessiten una relació amb confiança –que sembla que elles tinguin–, mentre que amb un nen els faria vergonya parlar-ne. En el moment que arribés el nen, un cop més, s'activarien els mecanismes de la vigilància comunicativa i la *surveillance* per mantenir la sexualitat al marge de la infància, en aquest cas, femenina.

Els grups de nens també afirmen que "podrien" parlar entre ells d'altres dimensions de la sexualitat, com aquest grup de nens de sisè curs:

Investigadora: [Llegeix una situació hipotètica] "Estan un grup de nens parlant de sexualitat i parlen de...".

José: De porno

Nil: De quina ens agrada

José: De qué ha pasado en la historia del porno

Nil: No!

Max: Doncs de que si té una novia...

Oriol: Pues que si algú té una novia ara pues... de gran ho voldrà fer sexe amb ella [riuen]

Max: O també algú de l'1 al 100 quant t'agrada aquesta persona

Investigadora: "I de cop arriba una nena..."

Oriol: Doncs pararíem de parlar d'això!

Les relacions sexuals adultes apareixen en les narratives d'aquest grup de nens en format fantasia –“de gran voldrà fer sexe”– i en el consum de material sexual explícit, a la vegada que inclouen les relacions afectives infantils –“tenir nòvia”– i el desig –“t'agrada aquesta persona”–. D'aquesta manera, la sexualitat inclou els infants, ja que aquests tenen nòvies, els agraden altres persones, fantasiegen sobre quan tindran relacions sexuals i consumeixen o parlen sobre pornografia o material sexual explícit. Novament, l'heterosexualitat obligatòria i la governança desigual de la sexualitat per gènere provoquen que aquestes converses “hipotètiques” es donin en un grup segregat per gènere, i com diu l'Oriol, si arribés una nena el grup de nens deixaria de parlar de sexualitat.

La inclusió de la infància en la sexualitat que fan els nens i les nenes en aquestes darreres vinyetes coincideixen amb altres recerques al mostrar com els infants naveguen i negocien constantment els discursos sobre sexualitat que tenen disponibles i tracten de comprendre's ells/es mateixos/es com a persones amb sexualitat (Goldman i Goldman, 1982; Renold, 2006; Robinson, 2013).

Conclusions

Les narratives infantils sobre sexualitat utilitzen els llenguatges socials apresos que restringeixen o permeten allò que es pot dir (Spyrou, 2011) mitjançant sistemes de vigilància comunicativa i *surveillance*. Els resultats exposats mostren com les construccions socials dels infants com a éssers innocents i la sexualitat com a quelcom adult orienten la governança de la sexualitat al manteniment dels nens i nenes al marge d'aquesta. Per això els infants participants expliquen la sexualitat vinculada a la reproducció i a les relacions sexuals, pràctiques exclusives del món adult. Aquesta comprensió de la sexualitat justifica que les persones adultes no ofereixin informació sobre aquest tema als infants –perquè no la necessitarien fins a convertir-se en persones “sexuals”–, tot reproduint desigualtats i col·locant-los en una situació de major vulnerabilitat, per exemple, davant de possibles abusos sexuals (Kitzinger, 1988).

Tanmateix, la reflexió crítica col·lectiva realitzada al llarg dels grups focals i l'ús de tècniques que permeten explicar les realitats infantils sense parlar sobre un/a mateix/a negocien els mecanismes de governança de la sexualitat, evidenciant altres

significacions infantils mitjançant les quals nens i nenes es perceben com a éssers sexuals.

La *Convenció sobre els Drets de la Infància* assenyala en l'article 24 (ONU, 1989) tres punts rellevants de l'àmbit de la salut que podem aplicar a la salut sexual i reproductiva i a l'educació sexual dels infants: en primer lloc, que s'ha d'assegurar que tots els sectors de la societat, i en particular les famílies i els infants, coneguin els principis bàsics de la salut, tinguin accés a l'educació i rebin suport en l'aplicació d'aquests coneixements, o sigui, que també inclouria l'educació sexual. En segon lloc, que cal desenvolupar l'atenció sanitària preventiva, l'orientació a les famílies i l'educació i els serveis en matèria de planificació de la família, per tant, també aquella relacionada amb l'educació sexual. I, en tercer lloc, que els estats han d'adoptar totes les mesures eficaces i apropiades possibles per abolir les pràctiques tradicionals que siguin perjudicials per a la salut dels infants, de manera que podríem incloure l'omissió d'informació i el tabú sobre la sexualitat entre elles. Aquests tres punts posen en relleu que l'educació sexual a la infància, però també a les famílies i al professorat perquè comptin amb les eines adequades per acompanyar nens i nenes, és un dret que queda vulnerat per la construcció social de la infància com a innocent. Així, comprendre els nens i nenes com a persones amb sexualitat els reconeix el dret, recollit en la *Convenció*, de rebre la informació necessària per tal de poder entendre els seus cossos i desitjos, i poder prendre decisions sanes, segures i plaents sobre la seva pròpia sexualitat.

Bibliografia

- Adler, K., Salanterä, S. & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-15.
<https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Alvarez, B., Malgosa, E. & Marre, D. (2022). Strategies for ethnography about sensitive topics: a children's sexuality education program in Spain. En Pandeli, Gaggiotti & Sutherland (Eds). *Organizational Ethnography: An Experiential and Practical Guide* (pp. 126-140). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003021582>

- Ariès, P. (1962[1960]). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Nueva York: Vintage Books.
- Ballester, L. & Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.
- Bhana, D. (2007). The price of innocence: Teachers, gender, childhood sexuality, HIV and AIDS in early schooling. *International Journal of Inclusive Education*, 11(4), 431-444. <https://doi.org/10.1080/13603110701391394>
- Bhana, D. & Nathwani, S. (2022). Teenage girls and the entanglement with online porn: a new feminist materialist perspective. *Agenda*, 36(1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/10130950.2021.2010582>
- Blaise, M. (2009). 'What a girl wants, what a girl needs': Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460. <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>
- Blaise, M. (2013). Charting new territories: re-assembling childhood sexuality in the early years classroom. *Gender and Education*, 25(7), 801-817. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.797070>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. <https://doi-are.uab.cat/10.1080/03004430500131288>
- Davies, C. & Robinson, K. (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 249-262. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.249>
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A., & Burke, J. (2013). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex education*, 13(2), 186-203. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.678324>

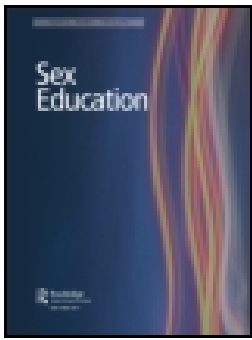
- Egan, D. & Hawkes, G. (2008). Imperiled and perilous: Exploring the history of childhood sexuality. *Journal of Historical Sociology*, 21(4), 355-367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6443.2008.00341.x>
- Eldén, S. (2013). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood*, 20(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>
- Enguix, B. (2022). Entre la espada y la pared: cuerpo, género y posthumanismo. En Martí & Enguix (Eds), *Pensar la antropología en clave posthumanista* (pp 47-72). Madrid: CSIC-Biblioteca de Antropología.
- Fonseca, C., Marre, D., Uziel, A., & Vianna, A. (2012). El principio del 'interés superior' de la niñez tras dos décadas de prácticas: perspectivas comparativas. *Scripta nova*, 14 (395), 1-7. Extret de <http://hdl.handle.net/10183/188566>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978). *Histoire de la sexualité: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Frekko, S., Leinaweaver, J., & Marre, D. (2015). How (not) to talk about adoption: On communicative vigilance in Spain. *American Ethnologist*, 42(4), 703-719. <https://doi.org/10.1111/amet.12165>
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1992). *Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Goldman, R. & Goldman, J. (1982). *Children's Sexual Thinking: A Comparative Study of Children Aged 5 to 15 Years in Australia, North America, Britain and Sweden*. London: Routledge.
- Heredia, A.V. (2022). *La libertad de la pornografía*. Sevilla: Athenaica.
- Jackson, S. (2006). Gender, sexuality and heterosexuality: The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7(1), 105-121. <https://doi.org/10.1177/1464700106061>

- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist* 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261.262>
- Johnson, R., Sendall, M. & McCuaig, L. (2014). Primary schools and the delivery of relationships and sexuality education: The experience of Queensland teachers. *Sex Education*, 14(4), 359-374. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.909351>
- Kitzinger, J. (1988). Defending innocence: ideologies of childhood. *Feminist Review. Special Issue: Family Secrets, Child Sexual Abuse*, 28, 77-87. <https://doi.org/10.1057/fr.1988.7>
- Koskela, H. (2012). "You shouldn't wear that body". The problematic of surveillance and gender. En Ball, Haggerty, & Lyon (Eds.), *Routledge Handbook of Surveillance Studies* (pp. 49-56). New York: Routledge.
- Langarita, J. & Mas, J. (2017). Antropología y diversidad sexual y de género en España. Hacia la construcción de una especialidad disciplinaria. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(2), 311-334. <https://doi.org/10.3989/rntp.2017.02.001>
- Laqueur, T. (1994[1990]). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.
- Lezaun, J. (2007). A market of opinions: The political epistemology of focus groups. *Sociological Review*, 55, 130-151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00733.x>
- Malinowski, B. (1969[1927]). *Sexe i repressió en les societats primitives*. Barcelona: Edicions 62.
- Maltas, G. (2003). El lastre del adultismo. En Guasch & Viñuales (Eds), *Sexualidad: diversidad y control social* (pp. 191-214). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Marre, D. (2014). De infancias, niños y niñas. En Llobet (Ed). *Pensar en la infancia desde América Latina, Un estado de la cuestión* (pp.9-25). Buenos Aires: CLACSO.

- Marre, D. (2018). El retraso de la maternidad. En Devesa, Rodríguez, Veiga (Eds), *Ser madre a los 40 (y más allá). Lo que has de saber* (pp. 8-31). Barcelona: Grijalbo.
- Martínez, J.L., Carcedo, R., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A., & Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: Teachers' views of obstacles. *Sex Education* 12(4), 425-436. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.691876>
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa. A psychological study of primitive youth for western civilisation*. Ann Arbor: Morrow.
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Moore, A. & Reynolds, P. (2018). *Childhood and Sexuality. Contemporary Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan
- OMS (2006). *Defining sexual Health. Report of a technical consultation on sexual Health*. Geneva: OMS. https://doi.org/http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, de 20 de noviembre. Extret de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Pels, P. (1999). Professions of duplexity: a prehistory of ethical codes in anthropology. *Current Anthropology*, 40(2), 101-36. <https://doi.org/10.1086/200001>
- Renold, E. (2006). 'They won't let us play... unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 489-509. <https://doi.org/10.1080/01425690600803111>
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence" *Signs: Journal of women in culture and society*, 5(4), 631-660. <https://doi.org/10.1086/493756>

- Robinson, K. (2013). *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. New York: Routledge.
- Robinson, K. & Davies, C. (2018). History of Constructions of Child and Youth Sexualities. En Talburt, S. (Ed.), *Youth Sexualities: Public Feelings and Contemporary Cultural Politics* (pp.3-30). Santa Barbara: Praeger.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145. Extret de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007>
- Rubin, G. (1984). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. En Vance, C. (Ed.), *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality* (pp. 267-319). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Sur, P. (2021). Discipline and Surveillance: Adolescent Girls talk about Body and Sexuality: A Case Study from Kolkata, India. *Journal of International Women's Studies*, 22(1), 401-416. Extret de <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol22/iss1/24/>
- Tax, S. (1958). The Fox Project. *Human Organization*, 17(1), 17-19. <https://doi.org/10.17730/humo.17.1.b1gtr520r323687t>
- Thorne, B. and Z. Luria. 1986. Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems*, 33(3), 176-190. <https://doi.org/10.2307/800703>
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. Revised Edition*. Paris: UNESCO
- Vance, C. (1984). Pleasure and Danger: Toward a Politics of Sexuality. En Vance, C. (Ed.), *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality* (pp.1-28). Boston: Routledge & Kegan Paul.

Aportación 3: Malgosa, E., Alvarez, B. & Marre, D. (2023). Self-touching, genitals, pleasure and privacy: the governance of sexuality in primary schools in Spain. *Sex Education*, 1-15. DOI: 10.1080/14681811.2023.2174964



Sex Education

Sexuality, Society and Learning

ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/csed20>

Self-touching, genitals, pleasure and privacy: the governance of sexuality in primary schools in Spain

Estel Malgosa, Bruna Alvarez & Diana Marre

To cite this article: Estel Malgosa, Bruna Alvarez & Diana Marre (2023): Self-touching, genitals, pleasure and privacy: the governance of sexuality in primary schools in Spain, Sex Education, DOI: [10.1080/14681811.2023.2174964](https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2174964)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2174964>



Published online: 28 Mar 2023.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Self-touching, genitals, pleasure and privacy: the governance of sexuality in primary schools in Spain

Estel Malgosa , Bruna Alvarez  and Diana Marre 

Departament d'Antropologia Social i Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Spain

ABSTRACT

Until December 2020, Spanish primary schools were not required to provide any kind of sexuality education, and most teachers did not receive training to carry it out. However, sexuality is clearly present in children's daily lives in school. We carried out qualitative research with teachers from four primary schools in Catalonia (Spain), aiming to explore how teachers without specific training in sexuality approach the issues in the classroom. Our analysis shows that teachers in the four schools governed children's sexuality in a gendered manner, using communicative vigilance and surveillance to regulate how children touched their own genitals. Findings suggest the need for continuing professional development and training to ensure teachers (re)think what adults may communicate to children about sexuality and gender when they have not received training in relationships and sex education.

ARTICLE HISTORY

Received 20 July 2022
Accepted 27 January 2023

KEYWORDS

Sexuality education; self-touching; primary school teachers; governance; Spain

Introduction

'I had a girl who masturbated against the table leg', said Maria, second-grade teacher (teaching children aged about 7). She was responding to our opening question in a focus group of preschool and primary school¹ teachers: how does sexuality appear in the classroom? The teacher continued, 'And I said, "Sweetheart, sit up straight!" And I redirected her ...' Several other teachers described similar situations. Anna, a third-grade teacher (teaching children aged about 8) explained,

'There was a girl who put her hands between her legs, and then I had to tell her to put her hand here on the paper to colour because otherwise the paper will move. I was looking for a way ... but I didn't know how to say it. She has the right to experiment, but in the classroom, with your classmates ... At first [her classmates] didn't pay attention to her because she was very small, but as they got older, they said, "What's wrong with her? Why is she doing that?"'

This article derives from a larger research project on sexuality education in primary schools in Catalonia, a region of north-eastern Spain. Although participating teachers stated that they did not have any training in sexuality education and did not carry it out in the classroom, our objective was to find out what they were teaching their students about sexuality without realising it. We show how teachers in four primary schools used two mechanisms concerning the governance of sexuality – communicative vigilance and

surveillance – to channel children’s genital self-touching, according to gender and age. We start from the hypothesis that the gendered governance of sexuality in the educational practices of teachers is linked to dominant social constructions of sexuality and of childhood. Becoming aware of whether and how such constructions appear in the classroom can help us (re)think relationships and sex education (RSE).

More than forty years ago, Gagnon and Simon (1973) and Jackson (1982) observed how children were judged through labels for adult sexual behaviour. A child’s practices can be considered sexual – and sometimes problematic – from an adult point of view, while they may not have an explicit sexual meaning for the child. To avoid adopting an adult frame of reference, in this paper we talk about ‘touching one’s genitals’ or ‘self-touching’ rather than ‘masturbation’, following Gagnon and Simon’s view that ‘Only through maturing and learning these adult labels for his experience and activity can the child come to masturbate in the adult sense of that word’ (1973, p. 10).

Sexuality education in primary school has been extensively analysed from the perspective of teachers, for example in Australia (Robinson and Davies 2008), Turkey (Erden 2020), the USA (Connell and Elliott 2009), the UK (Epstein and Johnson 1998), Peru, Guatemala, Ghana and Kenya (Keogh et al. 2021), and South Africa (Bhana 2007), with an emphasis on barriers (Duffy et al. 2013) to provision, such as lack of preparation (Erden 2020; Martínez et al. 2012), fear of parental opposition (Duffy et al. 2013; Erden 2020), and inequalities transmitted when teachers offer sexuality education without prior training (Connell and Elliott 2009), including gender inequalities (Koepsel 2016), thus contributing to (re)producing normative sexualities (Epstein and Johnson 1998). Erden (2020) has pointed out that in schools in Turkey, due to this lack of preparation, teachers often approach the subject from the perspective of societal taboos and social values that (re)produce inequalities of gender and age, among others. Likewise, several studies indicate that where sexuality education has been incorporated into the curriculum, it often focuses on reproductive capacities, so that intercourse is constructed as the only sexual practice, while pleasure is absent (Koepsel 2016). This linking together of sex/sexuality with reproduction leads children to understand sexuality from an adult-centric perspective (Malgosa, Alvarez, and Marre 2022).

In Spain, Martínez et al. (2012) showed that, although the majority of teachers consider sexuality education to be important, almost half of the respondents said they had never taught it because the subject is not prioritised; there is a lack of training, resources and time; and the relevant legislation is ambiguous. Venegas (2013) has explored secondary school students’ values and practices surrounding sexuality, highlighting the importance of sexuality education to the promotion of gender equity. Despite these studies, there is a gap in research on how primary school teachers deal with children’s genital self-touching in school.

Following Venegas’ (2013) writing on school as a space in which hegemonic sexualities are (re)produced and sexuality education contributes to gender inequalities, we analyse how the sexuality of children in primary schools is governed differentially by age and gender through two simultaneous processes. On the one hand, ‘communicative vigilance’ (Frekko, Leinaweaver, and Marre 2015, 704) operates as an apparatus of governmentality through the regulation of one’s own and others’ speech, and silences around sexuality. On the other hand, there is ‘surveillance’ (Foucault 1975), whereby power is exercised not through punishment but rather through the regulation of bodies and behaviours – for

example, by prohibiting touching one's genitals or picking one's nose in public – which renders bodies docile. The school, as an educational institution, thereby becomes a space in which the frames of reference that justify sexual surveillance (Walby and Smith 2012) are inscribed to maintain the social construction that children are innocent and asexual (Egan and Hawkes 2008; Robinson and Davies 2008 among others).

Relationships and sex education (RSE) in Catalonia (Spain)

In December 2020, Spain's socialist government approved a new law on education (Organic Law 3/2020) that seeks to include RSE in primary school as a part of health education. The new curriculum has not yet been developed, nor has it been specified how teachers will be trained. In another legislative change, in September 2022, the government passed a law guaranteeing sexual freedom² (Organic Law 10/2022). A provision within this law will use coeducation and RSE to raise awareness surrounding sexual freedom. We collected our data from 2017 to 2020, just before the new laws were passed. Despite the unquestionable value of the new legislation, educational practices in relation to sexual (non-)education will take time to change.

Sixteen percent of the population live in Catalonia, one of the seventeen regions of Spain. The region's government, the Generalitat, has been responsible for education in the region since 1981, and is charged with ensuring the curriculum offered is in line with national standards. In 2019, the Catalan Department of Education introduced the *Coeduca't* RSE programme for all levels of compulsory education (ages 5–16) with the aim that, in three years' time, all public and charter schools in Catalonia will incorporate a gender perspective and will offer RSE as part of Catalonia's co-educational model. Under co-education in Catalonia – which was launched in 1970 with the mixed schooling of boys and girls and has evolved over time – feminine and masculine cultural practices are presented as equally valuable and as available to children of any sex (Subirats 2010). Under the new *Coeduca't* programme, teachers will be trained through a domino model, in which one interested teacher from each school will receive 30 hours of training and will then train their colleagues. By the end of 2021, however, only 21% of Catalonia's 3,500 primary and secondary schools had a trained teacher (Baraza 2021). There is no data on whether these schools have begun to provide RSE. This limited implementation may be explained by the fact that for many schools, RSE is not a priority (Martínez et al. 2012).

Communicative vigilance and surveillance: two types of governance

Communicative vigilance (Frekko, Leinaweaver, and Marre 2015) teaches through speech and silence 'correct' and 'incorrect' forms of sexuality, (re)producing hegemonic social imaginaries that maintain inequality (Connell and Elliott 2009, 88). Communicative vigilance is enacted not by force, but rather by disciplining bodies with the aim of guiding and shaping the behaviour of others and oneself (see Urla 2019 on governmentality through language).

Sexuality is structured around power relations linked to age, gender, ability, class and ethnicity (Egan and Hawkes 2008). These categories play a key role in the life of schools (Thorne and Luria 1986) creating and reinforcing social norms about sexuality through

verbal and non-verbal means and educational practices that influence (self-)governance (Koskela 2012) so as to establish a hegemonic sexual culture (Epstein and Johnson 1998).

For Foucault (1978), sexuality functions as a mechanism of articulation between the disciplines of the body and the organisation of the population, poles around which 'biopolitics' – in the form of power over life – has developed. In this sense, sexuality is 'an especially dense transfer point for relations of power: between men and women, young people and old people, parents and offspring, teachers and students, priests and laity, an administration and a population' (1978, 103).

Power is exercised through surveillance. In schools, teachers monitor children's sexual behaviours by means of 'routine, auto-pilot, semi-conscious' non-strategic surveillance (Marx 2012, xxv) paying particular attention to what they see as inappropriate practices jeopardising children's innocence.

Sexuality in its complexity – including regulations, norms, pleasures, and desires – cannot be understood without understanding the spaces in which it is constituted. 'Sexuality manifests itself through relations that are specific to particular spaces and through the space-specific practices by which these relations become enacted' (Brown, Browne, and Lim 2009, 4). The school thus becomes a space for disciplining the young bodies that adults intend to keep innocent and asexual, through the 'art of distribution' (Foucault 1978), which signals what can and cannot be done in a certain place.

The masculine and the feminine: unequal governance

Gender is produced through the repetition of everyday practices (Butler 1990) within the framework provided by dominant discourses of heterosexuality (Renold 2000). Gender and sexuality intersect with and influence each other (Allen 2013), as assembled and co-constructed categories (Enguix 2022). They are social elements when understood as a whole, whose properties emerge from the interaction among the parts (De Landa 2006), linked to specific forms of governance and the process of self-creation through techniques of acceptance, resistance and denial.

The gendered governance of sexuality means that male sexuality is seen as a natural and uncontrollable instinct (Héritier 2002) driven by heterosexual desire (Allen 2013), while female sexuality is associated with the suppression of desire and the display sexual ignorance (Sur 2021). As a result, female pleasure rarely appears in the sexuality education classes described in studies in the USA (Connell and Elliott 2009; Fine 1988; Koepsel 2016), where teachers cite the example of the aggressive boy who deceives girls into having sex (Connell and Elliott 2009). The notion of 'male gaze' splits pleasure in looking between the active/male and the passive/female. In this way, boys learn to become active spectators in sexuality while girls remain passive objects to be seen (Mulvey 1989)

The governance of sexuality in childhood and self-touching

The idea of childhood innocence, whereby children are viewed as asexual, having no curiosity, knowledge or opinion about sexuality (Blaise 2009; Egan and Hawkes 2008; Moore and Reynolds 2018; among others) leads to the notion that children's sexuality must be governed, so as to 'protect' them from the sexual knowledge (Robinson and Davies 2008) of the adult world (Moore and Reynolds 2018).

Although studies have shown how discourses of innocence make children more vulnerable to harassment and sexual abuse (Jackson 1982), they remain prevalent in the West, contradicting Freudian ideas concerning the ‘normality’ and ‘naturalness’ of children’s sexuality, while aligning more closely with stage theories of development (e.g. Piaget 1959) that consider the child too physically, sexually, emotionally and cognitively immature to understand ‘adult concepts’ such as sexuality or desire. At the same time, ultra-conservatives have appropriated the notion of ‘childhood innocence’ and have employed moral panic about its supposed loss as a political tool to undermine efforts to recognise the rights of people of diverse sexuality and gender identities (Robinson and Davies 2018).

According to Foucault (1978), ambiguity surrounding childhood results in the ‘pedagogisation of the child’s sex’, whereby the school and the family – among other institutions such as psychology and medicine – become the institutions responsible for sexuality education (Vázquez and Moreno 1997). This strategy was strongly evident across the West in moral panics over child masturbation during the 19th and 20th centuries and was evident in Spain during the Franco regime (1939–1975), with the purported aim of preventing disease (Vázquez and Moreno 1997). In medicine nowadays, self-touching is considered a normal and healthy activity, although its ‘excessive’ use is seen as associated with frustration, boredom, loneliness, low self-esteem, family conflict, and other problems (Leung and Robson 1993).

When it comes to self-touching in children, according to Mallants and Casteels (2008) there are multiple discursive positions about what is normal, abnormal and pathological, and current paediatric recommendations are to ignore touching or distract the child, as well as to provide age-appropriate information about sexuality. International (Balter, van Rhijn, and Davies 2016) and national (López, Del Campo, and Guijo 2002) studies show that teachers observe genital self-touching daily in early and middle childhood. Discomfort and lack of training can lead some of them to engage with sexuality and sexual expression only in response to children’s questions, instead of proactively initiating dialogue with them (Larsson and Svedin 2002). Balter, van Rhijn, and Davies (2016) have advocated for training to increase the comfort of teachers in addressing sexuality in the classroom.

Method

The SexAFIN³ project, initiated in 2017, aims to contribute to the development of high-quality RSE in primary schools. As one of the aims of the project, we have used participatory methods to find out how teachers govern, guide and shape meanings and behaviours related to sexuality based on the dominant social constructions that adults have about sexuality and childhood.

For this paper, we analyse data produced in 12 focus groups involving a total of 96 teachers – 85 women and 11 men – conducted between 2017 and 2020 in four public primary schools in the province of Barcelona: two in a peri-urban municipality (two focus groups per school in 2017 and 2018), one in a rural municipality (one focus group in 2018), and one in a large city (three focus groups in 2020). The sample was varied in terms of age and years of employment in education. The average age was 39 years old (ranging from 21 to 60 years old), and the average length of employment was 13 years. All the teachers

indicated that they had no training in sexuality education of any type. Only three teachers from two schools indicated they did not want to participate in the study; they did not specify reasons for this.

Focus groups explored what teachers' understood as 'sexuality'. The use of focus groups facilitated group discussion about a defined area in a comfortable setting, thus avoiding some of the power imbalances that are typical between researchers and participants (Adler, Salanterä, and Zumstein-Shaha 2019). A focus group approach also enabled us to collect data that might be less accessible in the absence of group interaction (Lezaun 2007), due to the sensitivity of the topic. In each hour-and-a-half-long focus group, we asked about experiences related to sexuality in the classroom, whether teachers taught sexuality education in any form, from what age they thought it should be offered, and who, according to them, should inform children about sexuality: parents or the school.

The data elicited were recorded, transcribed, coded and categorised by topic. Using the software package Dedoose, we used narrative thematic analysis (Riessman 2008) to identify patterns in teachers' narratives of their experiences in educational settings. Real names were removed during transcription so all the names cited here are all pseudonyms. Results from the study were communicated to each school every year, to enable teachers to reflect on their educational practices and help them find ways of incorporating RSE into their work.

Findings

Although teachers claimed not to formally teach sexuality education, sexuality education is implicit in how teachers speak, act, silence, monitor, discipline and guide children's speech and other practices surrounding sexuality. One of the most oft repeated concerns of participants was how to manage genital self-touching in the classroom. Although participants considered such touching to be 'natural' in very young children 3 to 5 years old, they problematised it in children who were 6, 7 and 8 years old. On the one hand, teachers felt responsible for redirecting these practices so that other children would not say something about them to others. On the other hand, they felt unsure about what kind of information to provide, because they feared that if children had too much information, they might want to try out the behaviours. Ultimately, therefore, the focus of our work was on how teachers balance the risk of what children *might say* against the risk of what children *might do*.

Self-touching and children's age: from natural to inappropriate

As if I didn't see them: 'natural' touching

In one of the focus groups, there was a clear consensus that while young children may touch their genitals in class, as they get older, they stop doing so 'out of embarrassment'. Teachers reported that in preschool (ages 3–5), self-touching occurs daily in the classroom and teachers approach it 'naturally', because, according to participants, children are 'in the period of exploring', and of 'discovering' their bodies and those of others. At an age when children are perceived as asexual, touching their own bodies or each other's bodies – sometimes called 'playing doctor' – is considered to be motivated by the

anatomical exploration of bodies and is not problematised. Laura, a preschool teacher explained: ‘They do it out of curiosity, between them there’s no problem’.

The perception that these practices are ‘natural’, ‘normal’ and, above all, asexual aligns with the perception of early childhood as asexual and innocent (see Moore and Reynolds 2018; Robinson 2013, among others) and its intersection with theories of human development, which define and universalise certain physical and cognitive milestones, normalising childhood experience (Robinson and Davies 2018). Therefore, the governance of these practices is minimal: ‘I can’t stop them,’ reported Laura. ‘The doctor undresses you’. Some teachers commented that they pretended not to see the children touching their genitals, so that they wouldn’t have to inform their parents. However, at a certain age, teachers’ perceptions change, as seen in this explanation by Miquel (teacher of children aged about 7):

I have realised that at the point of 6, 7, 8 eight years old, it depends, is when the change occurs, the change that ... when you lose your naturalness and when you start to put up, everyone at their own pace, the first barriers or modesty or embarrassment.

According to participants, between the ages of 6 and 8, children start to feel embarrassed about sexual issues. In Spain, this is when changing rooms and toilets – hitherto unisex – become segregated by sex and when children lose their ‘naturalness’ and instead laugh when body parts such as the penis, vulva and buttocks are named using the words that adults relate to sexuality. In a UK study on childhood, sexuality and television, Kelley, Buckingham, and Davies (1999) showed that children used laughter to reflect the recognition that they had crossed into adult territory, hitherto considered taboo. In line with this, children’s laughter and jokes described by teachers in this study show that children recognise that sexuality is a taboo subject in their daily lives.

The perceived loss of innocence of children aged 6 to 8 means that the same touching is now perceived by teachers as a practice related to adult sexuality that must therefore be monitored and ‘disciplined’. This perception clashes with the social conception of children as asexual and immature, and with that of sexuality as belonging to the adult world and private spaces, making such behaviours difficult for teachers to handle. It seems that what changes here is the adult’s perspective, since it is possible that for children these practices continue to have the same meaning they did when they were smaller. They could simply be associated with bodily pleasure – like getting a back rub or eating pizza – not to sexuality.

Redirecting inappropriate touching

Teachers of children ages 8 to 12 reported ‘needing’ to discipline the few children who engaged in self-touching at this age. A teacher named Marta (teaching children aged about 8) described the case of a girl who frequently rubbed her vulva against the table leg, rocking back and forth and sweating. She had contacted the girl’s parents, but the parents were not concerned. However, the teacher thought she should do something to prevent the girl from touching herself in class. Marta explained, ‘It was like a bad habit. It was the whole day. It was a matter of months before someone would realise what she was doing and say something’. With her concern about someone ‘realising’, it seems that Marta feared that other children would give an adult meaning to this practice, that is, that they would relate it to sexuality, and therefore identify it as a practice that should be

carried out in private. The risk to Marta lay in the possibility that children might understand this adult meaning and 'say something'.

Before the age of 8, the communicative surveillance applied to children's sexual practices in the classroom is based on silence: teachers do not talk about it and pretend not to see it. But from age 8, the disciplining of bodies is activated through surveillance to prevent the child's classmates from *saying something*: 'Put your hands on the table', 'Sit up straight'. In fact, Marta proposed to the girl that she go to the bathroom or an empty classroom when she noticed that she was stimulating her vulva.

Our goal in this and related research is to uncover patterns in how teachers engage with these issues and what this says about understandings of childhood and sexuality. One pattern we identified is the fact that as age increases, self-touching in the classroom begins to be seen as something requiring intervention. The problem does not seem to be the practice itself; several teachers pointed out that they were not against self-touching *per se*. Rather, their concern was to discipline bodies so that self-touching would only occur in an appropriate socially designated space. As can be seen from Marta's response to the girl, something that is considered private in the adult world is not done in a public space, such as a school classroom, where other children might see it and say something. Elias (1978) has written how the confinement of sexual behaviours to private spaces was part of the process of civilisation that began in the sixteenth century in Europe, which separated private life from public and social life. Even today, when these practices occur outside the private sphere, they may provoke negative reactions: of repugnance, disgust and discomfort. But, at the same time, the socialisation of children requires that they learn these forms of modesty so that they will not be considered 'abnormal' or 'sick' (Elias 1978).

Emma, another teacher (teaching children aged about 11), described the following situation:

I've had a girl who masturbated in class, under the table. Very often . . . and she would sweat with a very red face . . . and I didn't know what to do, because they're big and they have to realise what they're doing. Then one day I called her and said, 'What were you doing?' And she said 'nothing', and I said, 'I know what you were doing and it's not that it's bad, but it has to be done at home, in private and not in class in front of the rest of your classmates'. But she keeps doing it [in class].

For teachers, an 11-year-old girl is too 'old' to touch her genitals in class. It seems that at this age the girl should know not to, despite the fact that she has likely received no sexuality education beyond that which her family may have provided. The children in none of the schools participating in this study were taught, for example, that touching the vulva or the penis can be a sexual practice called masturbation, that this touching can give pleasure, that many adults and children do it, and that in our culture the activity is only carried out in private spaces, just like passing gas, picking one's nose or burping. However, the greater difficulty of educating children not to touch their genitals in public (compared to picking their noses, for example) highlights the special status attributed to sexuality, which likely reflects teachers' own fears and anxieties.

In a very different way, teachers perform communicative surveillance through silence (often acting as if they have not seen students touch themselves) and redirection (asking them to put their hands on the table, to sit properly or to visit the toilet) and, perhaps, by pulling an uncomfortable or surprised face, adopting a tense posture, or via other non-

verbal means we have not addressed in this narrative-based research. And it is through this communicative vigilance that a child is expected to learn – and, above all, to obey – the social limits placed on self-touching. But there is always room for misinterpretation: children may instead conclude that self-touching is bad or simply that one cannot or should not talk about it with adults.

Self-touching and gender inequality: the problematisation of female pleasure

Problematising self-touching by girls: what others will say

When the teachers described the contexts of self-touching that were most difficult to address, they never talked about boys. Upon noticing this pattern, we asked, ‘So, in the class only girls touch themselves?’ ‘No!’ came the resounding answer, ‘The boys [do] too!’ Yet when asked to discuss cases of self-touching that were difficult to handle, none of the teachers shared a story about a boy. ‘Especially girls, more than boys’ said Eva (teaching children aged about 7). Joanna (teacher of children aged about 10) said, ‘I guess it’s more obvious, right? Boys touch themselves and all, but you see girls in a full-on orgasm!’ ‘Yes,’ added Sara (teacher of children aged about 6), ‘Maybe in boys it’s more discreet, you don’t realise it, they put their hand under their pants or smock . . . it’s more hidden. On the other hand, in girls it’s the movement that is most evident. And you find them there again and again on the bench: *taca taka taka taka* and the next day *raca raca*, so what do you do?’

Mention of the ‘problematic’ or difficult situations to be addressed by teachers due to girls touching themselves at school recurred in each of the 12 focus groups. Boys’ self-touching in class was never problematised. According to the teachers, boys’ self-touching was more discreet and therefore ‘not seen’, which seems strange given that the arousal of people with a penis is much more visible than that of people with a vulva.

Another preschool teacher, Rosa (teacher of children aged about 4), described a case she found ‘problematic’ to manage:

She spent recess on the corner of the slide masturbating. She didn’t play. In the classroom it shouldn’t be done. There are other spaces for it. The girl should be made to see that it’s a private behaviour, because then she’ll reach upper primary school and then it’s not that she doesn’t realise. It’s that there are other children. And you can work on it naturally, but they [the children] always try to hurt each other. And maybe there will come a time when you have to tell her the truth. The consequences it could have. Because . . . it has social and physical consequences too, because her vulva is beyond irritated, but anyway, she will notice that on her own. But the consequences it could have for her in relation to others . . .

Here, the risk lies in the possible verbalisation of the act others, which is why the teacher thought that the girl should be told ‘the truth’. Rose seems to be referring, on the one hand, to the supposed negative physical consequences of masturbation, which recalls the claims made by medical discourses in the eighteenth and nineteenth centuries (Laqueur 2003). On the other hand, however, she is referring to the social consequences that may derive from possible teasing by the girls’ peers – who have learned through communicative surveillance that touching one’s genitals is taboo, that you cannot do it in public, and that you cannot talk about it to adults. Finally, a child’s self-touching in class could reflect poorly on the teacher, suggesting that her communicative vigilance and surveillance have been ineffective. In this sense, the fear that other children may say something could be linked to concern about being considered a bad teacher. That is, teachers may

fear that children will say something to other children, teachers or parents, who will in turn judge the teacher for failing to guide children's practices appropriately.

Spronk (2014), writing about her research with young people in Kenya, points out that bodily sensations allow us to understand the configuration of gender and sexuality, because the meaning of physiological pleasure is built culturally through labels linked to norms and prohibitions. In our study, self-touching is a practice that is probably pleasant for the children but which teachers associate exclusively with adult sexual pleasure. How teachers perceive children's reactions to their own bodily sensations allows us to understand how the categories of male and female sexuality and childhood are configured. Although many teachers claim to view self-touching positively, it seems that seeing a girl giving herself pleasure by touching her genitals in class clashes strongly with the intersection of two adult social imaginaries: that of asexual childhood and that of female sexuality represented from the perspective of self-control and danger (Vance 1984) – rather than pleasure. The fact that no teachers in this study reported a 'problematic' case of self-touching in a boy may be due, as the teachers suggested, to the fact that 'it was less visible'. However, when we asked if boys do not touch their genitals in class, in all the schools teachers said 'yes'. So, boys do touch themselves even though it is not as problematic for teachers as the girls reported. A more plausible explanation for this discrepancy may be the fact that self-touching in boys does not trouble the social imaginary of male pleasure-seeking and sexuality represented as a natural and uncontrollable impulse (Héritier 2002, 264). In other words, this non-problematisation of boys' touching is linked to dominant social constructions: an active male sexuality that makes its sexual desire visible (Allen 2013), and passive female sexuality that does not express its sexual desire publicly (Sur 2021).

Sur (2021) suggests that teachers expect girls to behave according to the dominant social construction of 'good girls': passive, innocent, polite, hardworking and asexual. That is, their gestures and actions should not be interpretable as sexual and/or promiscuous. To this end, historically, strong surveillance has been applied to orient women's sexuality towards reproduction, that is, towards being a 'good mother' and the 'good wife' (Foucault 1978). Thus, when girls perform the sexualities associated with the adult femininity of a mother – for example, by playing kitchen or playing with dolls – this does not trigger debate (Thompson 2010) because these activities are not read as an expression of sexuality, which is usually understood as consisting of adult sexual practices and relations. But of course, the mother role emerges from a reproductive sexuality, the only sexuality that is accepted for females. In contrast, when girls touch their genitals in class, rocking back and forth and sweating, they break one of the taboos of contemporary society, which is female pleasure. And teachers both problematise these girls and worry about their 'sexual reputations' (Sur 2021).

If they know, they'll do it: the (non-)communication of female pleasure

Many adults reduce sex and sexuality to genital sexual practices (Davies and Robinson 2010) instead of understanding them as emotional experiences (WHO 2006). In this way, sexuality is constructed as adult, heterosexual and genitally-focused, and intercourse is constructed as the only truly sexual practice. In Spain, the social construction of sexuality remains closely linked to vaginal intercourse (Alvarez, Malgosa, and Marre 2022). This reduction of sexuality in the social imaginary of adults contributes to limiting children's

access to information about sexuality, since talking about sexuality with children contributes to moral panic because of the juxtaposition of childhood and sexuality (Davies and Robinson 2010).

On one occasion, after we had conducted a workshop with fourth grade children (children aged about nine years old) in which the students had talked about genital touching, some parents had made a complaint to Teresa, their son's teacher. Their complaint was that the boy had come home from school saying that he had learned in the workshop that 'if a girl put her fingers [on her vulva], it gave her pleasure'. A few weeks later, during the focus group we conducted with the teachers, Teresa told us that she believed that parents should have been 'warned' that genital pleasure would be discussed during the workshop. This suggestion was striking for us, because the parents had been informed that their children would participate in a workshop on sexuality. The fact that Teresa thought the topic of genital pleasure needed a separate 'warning' reveals that, for her, a discussion of pleasure could not be taken for granted in a discussion of sexuality. She added:

I'm imagining now that this 4th grade boy decides to try with a girl from his class to see if it gives her pleasure or not ... Of course, to me that doesn't seem ... I don't know ... It's a real thing, which he'll end up discovering, but maybe he doesn't need to do it at age 9, right?

In this explanation, Teresa problematised the sharing of information between peers in a formal context – in this case, a workshop on RSE at school – as something that stimulates curiosity to try a certain sexual practice with others. That is, she perceived a direct link between knowing about sexuality and practising it, coinciding with the belief that sexual information leads to an early onset of sexual practices. Although several studies (Duffy et al. 2013) show the opposite to be true, it is a concern shared by many adults (Jackson and Scott 2004), reflecting occidental societal norms that only adults can perform sexual practices for pleasure. In contrast, children are seen as lacking in arousal and desire and incapable of pleasure. Teresa worried that this newly informed boy might want to explore female pleasure with a girl classmate. Again, her concern may have been related to her role as a 'an agent of surveillance' (Marx 2012, xxv). Should two students experiment in this way, the interpretation of parents and the school administration might be that Teresa had not exercised proper surveillance of the children's bodies to ensure their continued asexuality and innocence.

The belief in asexual childhood makes it difficult to talk to children about bodily pleasures. Knowing and saying are understood to provoke action. Therefore, in the absence of RSE, teachers move between the risk of what someone might *say* if a child touches herself and what children might *do* if someone tells them about genital pleasure.

Conclusions

In this study we wanted to know if and how teachers govern, shape and guide childhood sexuality in primary schools. We analysed their stories about children's genital self-touching, one of the most repeated concerns of the participants. Although participating teachers said they did not teach sexuality education, sexuality is part of the hidden curriculum of schools (Connell and Elliott 2009) and our findings show that teachers govern sexuality in childhood according to age and gender through mechanisms such as communicative vigilance and

surveillance. This governance is organised around constructions of an asexual childhood in which it is better for older children not to *know* so that they will not *do*. Because if they do perform actions such as self-touching, they run the risk that someone will *say something*, breaking the taboo surrounding sexuality in childhood, and perhaps calling into question the competence of the teacher.

Findings from this and related work reveal teachers' perception of their lack of tools to address issues related to sexuality, in particular genital self-touching. Without training in sexuality and gender, and without spaces for debate and critical reflection on these issues, the practices of teachers (re)produce inequalities based on personal social and moral constructions. That is, their actions, responses, and gestures govern and monitor the sexuality of students according to their interpretation of dominant social values, for example, problematising the visibility of girls' pleasure or not talking directly about self-touching and the spaces that our society reserves for it. In this sense, an important first step would be to conduct similar research to that described here among teachers trained in RSE, to provide a point of comparison with the current findings. Our analysis suggests the need for continuing education and training for teachers in primary schools that allows them to (re)think the sexuality education they offer, reduce inequalities of age and gender and, finally, be able to *say something* meaningful about self-touching, pleasure and privacy among children.

Notes

1. In Spain, preschool and primary school last from age 3 to age 11.
2. The law considers 'sexual freedom' as the right to decide freely on the development of one's own sexuality in a safe manner, free from interference or impediments from third parties and free from coercion, discrimination and violence. Furthermore, it establishes that any sexual act without the consent of the other person is an assault, punishable by imprisonment of 1 to 4 years.
3. This study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Autonomous University of Barcelona (CEEAH 5313).

Acknowledgments

We thank the teachers who participated in this study for sharing their experiences on a subject as sensitive as sexuality, as well as their schools for allowing us to carry out the research. We also thank Susan Frekko for her guidance, translation and valuable feedback during the preparation of this article.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

This work was supported by the Spanish Ministry of Science and Innovation under Grant PID2020-112692RB-C21/AEI/10.13039/501100011033, the Spanish Ministry of Equality under Grant 34/4ACT/21, and the Barcelona City Council under Grant 21504887-001;ICREA-Academia.

ORCID

Estel Malgosa  <http://orcid.org/0000-0003-0727-5392>

Bruna Alvarez  <http://orcid.org/0000-0002-9069-4573>

Diana Marre  <http://orcid.org/0000-0003-2852-3762>

References

- Adler, K., S. Salanterä, and M. Zumstein-Shaha. 2019. "Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review." *International Journal of Qualitative Methods* 18: 160940691988727. doi:10.1177/1609406919887274.
- Allen, L. 2013. "Boys as Sexy Bodies: Picturing Young Men's Sexual Embodiment at School." *Men and Masculinities* 16 (3): 347–365. doi:10.1177/1097184X13497205.
- Alvarez, B., E. Malgosa, and D. Marre. 2022. "Strategies for Ethnography about Sensitive Topics: A Children's Sexuality Education Program in Spain." In *Organizational Ethnography: An Experiential and Practical Guide*, edited by J. Pandeli, H. Gaggiotti, and N. Sutherland, 126–140. London: Routledge.
- Balter, A., T. van Rhijn, and A. Davies. 2016. "The Development of Sexuality in Childhood in Early Learning Settings: An Exploration of Early Childhood Educators' Perceptions." *The Canadian Journal of Human Sexuality* 25 (1): 30–40. doi:10.3138/cjhs.251-A3.
- Baraza, M. 2021. "El pla d'educació sexual a les escoles catalanes avança al ralenti." *El Periódico*, November 7. <https://www.elperiodico.cat/ca/societat/20211107/pla-educacio-sexual-escoles-catalanes-coeducat-12692136>
- Bhana, D. 2007. "The Price of Innocence: Teachers, Gender, Childhood Sexuality, HIV and AIDS in Early Schooling." *International Journal of Inclusive Education* 11 (4): 431–444. doi:10.1080/13603110701391394.
- Blaise, M. 2009. "What a Girl Wants, What a Girl Needs': Responding to Sex, Gender, and Sexuality in the Early Childhood Classroom." *Journal of Research in Childhood Education* 23 (4): 450–460. doi:10.1080/02568540909594673.
- Brown, G., K. Browne, and J. Lim. 2009. "Introduction, or Why Have a Book on Geographies of Sexualities?" In *Geographies of Sexualities*, edited by K. Browne, J. Lim, and G. Brown, 1–20. Chichester: Ashgate.
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Connell, C., and S. Elliott. 2009. "Beyond the Birds and the Bees: Learning Inequality through Sexuality Education." *American Journal of Sexuality Education* 4 (2): 83–102. doi:10.1080/15546120903001332.
- Davies, C., and K. Robinson. 2010. "Hatching Babies and Stork Deliveries: Risk and Regulation in the Construction of Children's Sexual Knowledge." *Contemporary Issues in Early Childhood* 11 (3): 249–262. doi:10.2304/ciec.2010.11.3.249.
- De Landa, M. 2006. *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. London: Continuum.
- Duffy, B., N. Fotinatos, A. Smith, and J. Burke. 2013. "Puberty, Health and Sexual Education in Australian Regional Primary Schools: Year 5 and 6 Teacher Perceptions." *Sex Education* 13 (2): 186–203. doi:10.1080/14681811.2012.678324.
- Egan, D., and G. Hawkes. 2008. "Imperiled and Perilous: Exploring the History of Childhood Sexuality." *Journal of Historical Sociology* 21 (4): 355–367. doi:10.1111/j.1467-6443.2008.00341.x.
- Elias, N. 1978. *The Civilizing Process: The History of Manners*. New York: Urizen Books Pantheon Books.
- Enguix, B. 2022. "Entre la espada y la pared: Cuerpo, género y posthumanismo." In *Pensar la antropología en clave posthumanista*, edited by J. Martí and B. Enguix, 47–72. Madrid: CSIC-Biblioteca de Antropología.
- Epstein, D., and R. Johnson. 1998. *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.

- Erden, O. 2020. "Elementary School Science Teachers' Responses to Problem Scenarios Related to Teaching Sexuality- Related Topics." *Sex Education* 21 (2): 176–189. doi:10.1080/14681811.2020.1749045.
- Fine, M. 1988. "Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire." *Harvard Educational Review* 58 (1): 29–54. doi:10.17763/haer.58.1.u0468k1v2n2n8242.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. 1978. *Histoire de la sexualité: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Frekko, S., J. Leinaweaver, and D. Marre. 2015. "How (Not) to Talk about Adoption: On Communicative Vigilance in Spain." *American Ethnologist* 42 (4): 703–719. doi:10.1111/amet.12165.
- Gagnon, J., and W. Simon. 1973. *Sexual Conduct: The Social Sources of Human Sexuality*. Chicago: Aldine.
- Héritier, F. 2002. *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris: Odile Jacob.
- Jackson, S. 1982. *Childhood and Sexuality*. Oxford: Blackwell.
- Jackson, S., and S. Scott. 2004. "Sexual Antinomies in Late Modernity." *Sexualities* 7 (2): 233–248. doi:10.1177/1363460704042166.
- Kelley, P., D. Buckingham, and H. Davies. 1999. "Talking Dirty: Children, Sexual Knowledge and Television." *Childhood* 8 (2): 221–242. doi:10.1177/0907568299006002005.
- Keogh, S., E. Leong, A. Motta, E. Sidze, A. S. Monzón, and J. Amo-Adjei. 2021. "Classroom Implementation of National Sexuality Education Curricula in Four Low- and middle-income Countries." *Sex Education* 21 (4): 432–449. doi:10.1080/14681811.2020.1821180.
- Koepsel, E. 2016. "The Power in Pleasure: Practical Implementation of Pleasure in Sex Education Classrooms." *American Journal of Sexuality Education* 11 (3): 205–265. doi:10.1080/15546128.2016.1209451.
- Koskela, H. 2012. "You Shouldn't Wear that Body." The Problematic of Surveillance and Gender." In *Routledge Handbook of Surveillance Studies*, edited by K. Ball, K. Haggerty, and D. Lyon, 49–56. New York: Routledge.
- Laqueur, T. W. 2003. *Solitary Sex: A Cultural History of Masturbation*. New York: Zone Books.
- Larsson, I., and C. G. Svedin. 2002. "Teachers' and Parents' Reports on 3- to 6-year-old Children's Sexual Behavior – A Comparison." *Child Abuse & Neglect* 26 (3): 247–266. doi:10.1016/S0145-2134(01)00323-4.
- Leung, A., and L. Robson. 1993. "Childhood Masturbation." *Clinical Pediatrics* 32 (4): 238–241. doi:10.1177/000992289303200410.
- Lezaun, J. 2007. "A Market of Opinions: The Political Epistemology of Focus Groups." *Sociological Review* 55: 130–151. doi:10.1111/j.1467-954X.2007.00733.x.
- López, F., A. Del Campo, and V. Guijo. 2002. "Pre-pubertal Sexuality." *Sexologies* 11: 49–58.
- Malgosa, E., B. Alvarez, and D. Marre. 2022. "Sexualitat i infància a Catalunya, Espanya: Significacions governades." *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia* 27 (2): 4–29.
- Mallants, C., and K. Casteels. 2008. "Practical Approach to Childhood Masturbation. A Review." *European Journal of Pediatrics* 167 (10): 1111–1117. doi:10.1007/s00431-008-0766-2.
- Martínez, J. L., R. J. Carcedo, A. Fuertes, I. Vicario-Molina, A. A. Fernández-Fuertes, and B. Orgaz. 2012. "Sex Education in Spain: Teachers' Views of Obstacles." *Sex Education* 12 (4): 425–436. doi:10.1080/14681811.2012.691876.
- Marx, G. T. 2012. "Preface: "Your Papers Please": Personal and Professional Encounters with Surveillance." In *Routledge Handbook of Surveillance Studies*, edited by K. Ball and K. Haggerty, xx–xxxi. New York: Routledge.
- Moore, A., and P. Reynolds. 2018. *Childhood and Sexuality. Contemporary Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan.
- Mulvey, L. 1989. *Visual and Other Pleasures*. London: Palgrave Macmillan.
- Piaget, J. 1959. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Renold, E. 2000. "'Coming Out': Gender, (Hetero)sexuality and the Primary School." *Gender and Education* 12 (3): 309–326. doi:10.1080/713668299.
- Riessman, C. 2008. *Narratives Methods for Human Sciences*. London: SAGE.

- Robinson, K. 2013. *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood: The Contradictory Nature of Sexuality and Censorship in Children's Contemporary Lives*. New York: Routledge.
- Robinson, K., and C. Davies. 2008. "Docile Bodies and Heteronormative Moral Subjects: Constructing the Child and Sexual Knowledge in Schooling." *Sexuality and Culture* 12 (4): 221–239. doi:[10.1007/s12119-008-9037-7](https://doi.org/10.1007/s12119-008-9037-7).
- Robinson, K., and C. Davies. 2018. "A History of Constructions of Child and Youth Sexualities: Innocence, Vulnerability, and the Construction of the Normative Citizen Subject." In *Youth Sexualities: Public Feelings and Contemporary Cultural Politics*, edited by S. Talburt, 3–29. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Spronk, R. 2014. "Sexuality and Subjectivity: Erotic Practices and the Question of Bodily Sensations." *Social Anthropology* 22 (1): 3–21. doi:[10.1111/1469-8676.12055](https://doi.org/10.1111/1469-8676.12055).
- Subirats, M. 2010. "¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate." *Revista de Sociología de la Educación* 3 (1): 143–158.
- Sur, P. 2021. "Discipline and Surveillance: Adolescent Girls Talk about Body and Sexuality: A Case Study from Kolkata, India." *Journal of International Women's Studies* 22 (1): 401–416.
- Thompson, K. 2010. "Because Looks Can Be Deceiving: Media Alarm and the Sexualisation of Childhood. Do We Know What We Mean?" *Journal of Gender Studies* 19 (4): 395–400. doi:[10.1080/09589236.2010.533492](https://doi.org/10.1080/09589236.2010.533492).
- Thorne, B., and Z. Luria. 1986. "Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds." *Social Problems* 33 (3): 176–190. doi:[10.2307/800703](https://doi.org/10.2307/800703).
- Urla, J. 2019. "Governmentality and Language." *Annual Review of Anthropology* 48 (1): 261–278. doi:[10.1146/annurev-anthro-102317-050258](https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102317-050258).
- Vance, C. 1984. *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Vázquez, F., and A. Moreno. 1997. *Sexo y Razón. Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Venegas, M. 2013. "Sex and Relationships Education and Gender Equality: Recent Experiences from Andalusia (Spain)." *Sex Education* 13 (5): 573–584. doi:[10.1080/14681811.2013.778823](https://doi.org/10.1080/14681811.2013.778823).
- Walby, K., and A. Smith. 2012. "Sex and Sexuality under Surveillance: Lenses and Binary Frames." In *Sex and Sexuality under Surveillance: Lenses and Binary Frames*, edited by P. Johnston and D. Dalton, 54–66. London and New York: Routledge.
- WHO. 2006. "Defining Sexual Health: Report of a Technical Consultation on Sexual Health." Geneva: World Health Organization.

Aportación 4: Malgosa, E., Marre, D. & Alvarez, B. (en revisión). Pregnancy and babies versus penises and intercourse: gender differences in ‘how babies are made’ according to children at two Spanish primary schools. *Sexualities*

Pregnancy and babies versus penises and intercourse: gender differences in ‘how babies are made’ according to children at two Spanish primary schools

Abstract

We examine the border between sexuality and reproduction from the perspective of pre-pubescent children from two primary schools in Spain, a country where sex education is not included in the educational curriculum and childhood is socially constructed as a time of asexuality. We conducted fourteen focus groups with children of 4th grade (9-10 years old) and 6th grade (11-12 years old) to analyze the gender differences that primary-school-aged boys and girls produced when talk about sexuality through the lens of reproduction. When we asked about reproductive origins, the boys and girls constructed, narrated, and performed sexuality in different ways, suggesting that age and gender play a role in how to talk about sexuality is governed.

Keywords: sexuality, primary school, reproduction, governmentality, Spain

Introduction

In September 2017, we arrived at a primary school in the south of Barcelona for the first activity of *SexAFIN: Affective, sexual and reproductive education in primary school*, a new research-in-action project that has been active since then in educational communities throughout Catalonia (Spain) and Juarez (Mexico). The project seeks to ascertain what children know about sexuality and where communication about it exists, how children talk about it amongst themselves, in their families, and with their teachers.

When we walked into the 4th-grade classroom that day, the children, who were 9 and 10 years old, were seated in a circle. We explained that we were anthropologists, and we had come to ask them if they would like to help us with our research about sexuality. We were immediately met with a collective, deafening cry of ‘YES!’. After they signed their informed assent forms,¹⁵ we asked them to get into groups of six in whatever combination they preferred to help them feel comfortable during the group discussions. We had decided to begin by asking them, ‘Do you know where babies come from?’ since that is the classic question used by many adults to ease into conversations about sexuality with younger children in Spain. The children then answered that

¹⁵ We consider children to have the capacity to make decisions about issues that involve them. While, as required by law, the parents gave their informed consent, we additionally asked the children to sign the informed consent form. This procedure was accepted by the Ethics Committee of our university.

question by making a collective drawing, after which two groups of students came together with a researcher for a focus group. One notable aspect of the initial, smaller groups was that most of the kids naturally arranged themselves according to gender (in this case, binary groups of either girls or boys), which in turn allowed us to analyze their discourse for any gender-based differences.

While the girls talked about bellies, mothers, and babies, the boys spoke of intercourse, erect penises, and pleasure. At the same time, similarities in the ways that girls and boys spoke about sex were an indication that when the adults in their lives spoke to them about sexuality, they were usually actually talking about reproduction. In the schools where we have worked, various families have explained to us how they have talked about sexuality, or in many cases have *attempted* to talk about it without knowing what to say, by trying to answer that classic question, 'Where do babies come from?'. This question frequently confounds fathers, mothers, and teachers (Davies and Robinson, 2010; Stone, Ingham and Gibbins, 2013), at least in part because it arises in the grey area between sexuality and reproduction. This was confirmed in our own research by faculty who reported that the only part of the educational curriculum that even attempts to address the subject of sexuality is the part about human reproduction. However, our own analysis of the educational curricula of the Spanish region of Catalonia (Decret 119/2015) uncovered various other subjects that could serve as introductory points to discussions of sexuality, including identification of and care for one's body, physical changes, moods and emotions, gender and sexual diversity, and prevention of gender-based discrimination and violence.

The fact that teachers reported that reproduction is the only subject that their students study related to sexuality could serve as evidence of the historic-cultural assimilation of the broader subject of sexuality into the very specific scenario of adult, heterosexual relations primarily focused on intercourse. Consequently, sexuality has not been considered an 'appropriate' subject for boys and girls and, although many parents and teachers report feeling comfortable discussing reproduction with children, they feel unsure about when and how to cross into the related territory of sexuality.

Invoking reproduction to speak about sexuality is a technique of 'communicative vigilance' (Frekko, Leiaweaver and Marre, 2015: 704) that is regulated by gender and age, and which determines access to information about sexuality differentially based on definitions of masculinity and femininity that derive from adult heterosexuality (Bhana, 2013; Blaise, 2009; Renold, 2005). More specifically, this confines boys and girls to a binary, heterosexual, and gender-normative system (Davies and Robinson, 2010), that is, reproductive sexuality. Thus heterosexuality, understood as an institutionalized power relationship, 'is enforced through rewards for 'appropriate' or normative gendered behaviours and non-normative behaviours are marginalised' (Blaise, 2010:3). These meanings ascribed to (hetero)sexual masculinity and femininity do not differ significantly from those described by several scholars who have analyzed how men were associated with sexual practices and eroticism and women with loving relationships and maternity (Allen, 2003).

Various authors have analyzed how children construct a differential gender identity within the context of sexuality, using different narratives, practices, and performances (Davies, 1989). For example, games are sometimes used in hierarchical ways (Epstein, 1997; Thorne, 1993; Thorne and Luria, 1986) to define masculinity and femininity from a heterosexual perspective (Bhana, 2013; Blaise, 2009; Renold, 2005). A few recent studies have featured analyses of games specifically related to (hetero)sexuality, such as ‘catch and kiss’ or love letters (Bhana, 2013), while others have examined the culture of ‘boyfriends and girlfriends’ (Renold, 2006) and practices around kissing (Blaise, 2010; Holford, Renold and Huuki, 2013) and affective relations using children’s narratives about adult and child marriage. All of these studies have shown how children regulate and construct what it means to be a boy or a girl through the lens of sexuality (Bhana, 2013; Blaise, 2009; Blaise, 2010; Epstein, 1997; Holford, Renold and Huuki, 2013; Renold, 2005, Skattebol, 2006), underscoring the deep interconnectedness between sexuality and gender (Blaise, 2010).

Davies and Robinson (2010) have explored the relationship between the concept of risk and the difficulty parents have in providing knowledge about sexuality to boys and girls. By employing the question ‘Where do babies come from?’, they detected that understanding of sexuality derived from moralized and heteronormative discourses in which marriage was the origin of reproductive processes and was viewed as central to any effort to define, determine and/or regulate sexual relations. Other studies have examined the varied responses that parents offer to the question of where babies come from, most of which fall back on ‘natural and neutral’ explanations despite the fact that, as a result, ‘sex becomes defined as penetrative vaginal intercourse and therefore, as adult, heterosexual and only concerned with procreation’ (Frankham, 2006:240).

Beyond these few offerings, the border between sexuality and reproduction from the perspective of pre-pubescent children has not been thoroughly studied. Continuing the line of study initiated by Jo Frankham (2006), we analyze gender differences in discourse around sexuality as perceived through the lens of reproduction among boys and girls in primary school in Catalonia, Spain. When queried about reproductive origins, boys and girls constructed, narrated, and performed sexuality in different ways, which reveal cultural meanings that are assigned to reproduction and gender and that young people acquire during childhood.

Data from the first two schools to participate in SexAFIN were analyzed (2017-18); the project continues and is currently active in seven schools in Catalonia. Specifically, the data consist of narratives from six focus groups and 12 illustrations from children in fourth grade (9-10 years old), and from eight focus groups and 16 illustrations from students in sixth grade (11-12 years old). A total of 159 students participated from the two primary schools in a town of 7,670 inhabitants (Idescat, 2020) located in a rural area south of the city of Barcelona. Analysis of the data from these boys and girls concerning reproduction and sexuality suggests that they are subject to a communicative vigilance that differs according to both age and gender (Egan and Hawkes, 2008).

The Gendered Governance of Sexuality

According to Michel Foucault (1978), sexuality is an important mechanism through which ‘bio power’ is developed. Biopower is the power through which people govern themselves and their bodies. From the first moment in which power was located in the bestowing of life, the discipline of the body, and the regulation of the population, sexuality was inextricably linked with norms, knowledge, life, meaning, disciplines and regulations (Foucault, 1978), and, consequently, with ‘governmentality’ or the ‘government of men’ (Agamben, 2009: 1). In this sense, the communicative vigilance surrounding sexuality operates as a type of ‘*dispositif*’ (Agamben, 2009: italics and quotes in the original) or ‘apparatus’ of governmentality. It consists of ‘a heterogeneous set that includes virtually anything, linguistic and non-linguistic, under the same heading: discourses, institutions, buildings, laws, police measures, philosophical propositions, and so on. [...] The apparatus always has a concrete strategic function and is always located in a power relation. As such, it appears at the intersection of power relations and relations of knowledge’ (Agamben, 2009: 2-3). Given ‘that which is not prohibited is permitted’, and ‘that which is not permitted is prohibited’, or similarly, ‘that which is not hidden can be known, and that which is not revealed should not be known’ (Simmel, 2010[1908]: 45), people construct sexuality through language — ‘understood as an array of verbal and nonverbal communicative practices’ (Urla, 2019:270)— and by generating silences (Bucholtz and Hall, 2004). In this way, speakers employ communicative vigilance to govern sexuality through self-talk and the discourse of others, and the diverse social practices that construct sexuality give meaning to bodily acts, create definitions and limit and control human behaviour.

Communicative Vigilance by Age

Age is one of the categories by which sexuality is regulated (Egan y Hawkes, 2008), particularly in the West where childhood is considered a time of innocence (Blasie, 2009, 2013; Davies and Robinson, 2010; Egan and Hawkes, 2008; Frankham, 2006; Holford, Emma and Huuki, 2013; Moore and Reynolds, 2018; Renold, 2005). Puberty is often defined as the ideal time to learn about sexuality since it is the biological beginning of reproductive capacity (Blasie, 2013; Davies and Robinson, 2010). This social construction of childhood intensifies the adult-child binary in which sexuality is exclusively attributed to the adult world (Moore and Reynolds, 2018). As such, adults must ‘protect’ children from knowledge about sexuality by employing communicative vigilance (Frekko, Leiaweaver and Marre, 2015: 704), that is, via careful discourses and silences around the topic. From this perspective, adults control and regulate both the sexuality of children as well as their sexual knowledge, even if they do not intend to do so (Blasie, 2013). Communicative vigilance is present in various forms of media consumed by children, including traditional news/current affairs media, stories, textbooks, television series, and pornography¹⁶ (Authors, 2022). Children themselves also employ

¹⁶ Access to pornography in Spain begins at age 8 and becomes general at 14 (Ballester and Orte, 2019). Some press articles (Martínez, 2019) link this access to violent behaviors and gender inequalities in the field of sexuality because mainstream pornography reproduces gender stereotypes, associating femininity with an affective and passive dimension of sexuality and masculinity with the exaltation of sexual desire (Héritier, 2002; Kimmel and Plante, 2004). Various cases of group rape reported in recent years in Spain have opened the public debate on the need to incorporate sexuality education into the

communicative vigilance. For example, with adults, they may hide what they actually know about sexuality, especially things that are generally considered inappropriate for them to know. They may also share or withhold certain information from their peers or from younger children, thereby asserting their dominance and claiming power through knowledge (Davies and Robinson, 2010; Foucault, 1969).

Communicative Vigilance by Gender

From this perspective, communicative vigilance regulates feminine and masculine sexuality in different ways. According to anthropologist Françoise Héritier (2002), the male sex drive is understood to be both a natural and an uncontrollable impulse, and therefore above reproach. Moreover, because female sexual desire can unleash an uncontrollable and violent attack from a male, women should carefully manage the expression of that desire, making self-control and vigilance feminine virtues. Consequently, feminine sexuality is not represented from the point of view of desire or pleasure but rather through the lens of danger and self-control (Vance, 1984). Piyali Sur (2021) research in secondary schools in Calcutta (India) illustrates the tension between, on the one hand, the de facto practice of linking teenage girls' reputations to their sexual character, according to which a 'good girl' is devoid of passion or sexual desire and is ignorant about sexuality, and, on the other hand, information broadcast via popular media about the sexual freedom and autonomy of women. In this tension, it is the young men who have the power to characterize young women as either 'good girls' or sexually available, a power that in turn means that young women must be very cautious with their sexuality in order to preserve their reputation. The predominance of heterosexuality and the discursive practices that underpin ideas of active masculine and passive feminine sexuality is rooted in social and political participation and accepted as the norm (Allen, 2003). Such discourses are often modeled and adapted into a frame of reference through communicative vigilance. We understand communicative vigilance as a way of governmentality of sexuality, and that varies according to gender. This approach allows us to analyze children's narratives about sexuality and appreciate the way this vigilance articulates with the construction of the masculine and feminine, including resistance to and subversion of those concepts, as well as in the expression and meaning of, and experience with, sexuality in childhood.

Boys and Girls as Originators of Sexuality and Gender

From the time they are born, girls and boys begin a process of learning the rules and regulations governing sexuality and gender in their society. However, contrary to socialization theories that endorse a static view of societies in which individuals develop according to the same patterns (Rausky, 2010) and assign a passive role to children (Corsaro and Eder, 1990; Thorne, 1987), we share the view that boys and girls actively participate in their own learning through meaning-making (Egan and Hawkes, 2009) and interpretation of their social worlds (Marre, 2014), thereby contributing to the construction of sexuality and gender via their own actions and interactions. This is a political and relational view that is represented and recreated through the language

educational curriculum of schools as a tool for the prevention of sexual violence and sexist behaviours (Alías, 2018; Martínez, 2019).

used in social interactions about sexuality and in which, as described by Anna Sparrman (2014:293) ‘children’s actions are included in larger societal and cultural processes of, for example, power, politics, and intimacy’. Sexuality consists of ‘systems of mutually constituted ideologies, practices, and identities that give sociopolitical meaning to the body as an eroticized and/or reproductive site’ (Bucholtz and Hall, 2004:470). In the same vein, Ellen Ross and Rayna Rapp (1981) show that the things that appear to be the most intimate aspects of our private lives are in reality structured by social relationships and power, including the self-governing of our own bodies (Morgan and Roberts, 2012).

Children construct and reproduce sexuality through their actions and interactions (Blasie, 2013; Davies, 1989; Simmel, 2002 [1917]; Thorne, 1993) with their peers, their families, at school, and through their use of media (Faccioli and Riberiro, 2003). The same relationships and social discourses that construct sexuality also construct gender (Wallis and Vanevery, 2000), since according to Naomi Holford, Emma Renold and Tuija Huuki ‘research into young children’s peer cultures has shown them to be deeply engaged in constructing their own sexualities and/through regulating those of others, engaged in ‘doing’ sexuality as they are ‘doing’ gender’ (2013:712). Sexuality and gender appear to be closely linked and to function as interchangeable categories (Braddiotti, 2013; Enguix and Pereira, 2020), in an assemblage in which the relationships between the components are more important than the components in and of themselves. This supports the adoption of a complex, relational approach (Enguix, 2021), in which we understand these discrete social elements as a whole whose constituent parts emerge in relation to other parts (De Landa, 2006). In this way, sexuality and gender are co-constructed in a complex framework of social interactions that include the participation of young boys and girls. Understanding this co-construction through the interaction of the individuals involved highlights the dynamic nature of these categories, which in turn deepens its overall complexity, given that it is composed of elements that are constantly evolving (Enguix, 2021) and which is at once both fixed and fluid (Holford, Renold y Huuki, 2013). So, the elements of this assemblage—sexuality, and gender—are aligned with the mechanisms of governance and the process of the construction of subjectivity through acceptance, resistance, or negation (Krause and De Zordo, 2012).

Inasmuch as studies of childhood and sexuality in recent decades have shown that boys and girls construct sexuality and gender through their interactions (Bhana, 2013; Blaise, 2009; Blaise, 2010; Epstein, 1997; Holford, Renold and Huuki, 2013; Renold, 2005; Skattebol, 2006), ‘cultures of schooling are, indeed, cultures of sexuality’ (Epstein, 1997: 51). Deevia Bhana’s (2013) research in South African primary schools shows that children construct and regulate their masculinity and femininity in the context of sexuality and argue that it is therefore essential to recognize the existence of sexuality in childhood, discarding the idea of innocence and negotiating communicative vigilance, as a place where gender-based power imbalances are at play. We demonstrate how the approach to sexuality that childhood learns in childhood is linked to gendered meaning-making, suggesting the need for approaches that generate more equitable narratives.

SexAFIN: Comprehensive Sex Education in Primary School

Despite recommendations from diverse international (UNESCO, 2009; WHO Regional Office for Europe and Federal Centre for Health Education, 2010) and national (Ley Orgánica 2/2010) bodies, there is no mandate for sexual education in Spanish primary schools (Ley Orgánica 8/2013). Sexual education is not included in the general educational programming dictated by the Ministry of Education and Professional Training, nor in the regional regulations promulgated by the government of the autonomous community of Catalonia, regulations which do incorporate aspects beyond traditional educational curricula. Individual centers of education have the authority to identify their own pedagogical objectives and priorities through the education plan of the school. Due to a lack of training, tools, and resources on the topic, schools that wish to offer sex education often do so via discrete workshops put on by external organizations, most of which are directed at secondary schools. The integration of sex-ed content into a school's curriculum, meanwhile, depends exclusively on the motivation and interest of the faculty and the tools and resources to which they have access (Martínez, et al., 2014).

In an effort to fill this vacuum, SexAFIN was launched as a research project about sexual education in primary schools that works directly with the educational community itself: students, faculty, and families. The project was inspired by the action research model (see Fals-Borda, 2008; Kemmis, 1993; Lewin, 1946; Restrepo, 2002; Tax, 1958), which emphasizes social transformation, transfer of research results, and involvement of research participants in various phases of a study, blurring the line between researcher and research participant.

In the initial version of the project during the 2017-18 school year, activities were organized separately according to school and grade level. After the students chose their work groups, the majority of which were self-segregated by gender, they were asked to respond to the question ‘Where do babies come from?’ in a collective illustration created on a large piece of paper. For the second part of the activity, we joined two groups together (approximately 12-16 participants in total), of different genders where possible and conducted a focus group in which each of the smaller groups described their drawings to each other. These presentations led to discussions among the participants, which the researchers guided with questions. This allowed the drawing process to kick off the children's narratives (Eldén, 2013), while also creating a space for shared questions and reflections, where boys, girls, and researchers were collectively engaged in meaning-making (Clark, 2005). These techniques provided two types of data for analysis, illustrations, and narratives, at the same time that they generated a participatory space for reflection and construction of the collective knowledge that contributes to children's sexual education, following the pedagogical line of Paulo Freire (1974) in which dialogue and critical thinking are the ideal path of education.

We analyzed the drawings through an exploration of groups of boys and girls, organized according to their main object—a single image, a sequence of images, or a composition of several images—as well as secondary elements. The narratives produced during the focus group were recorded and transcribed. To analyze them, we coded the transcripts and grouped them by gender and age to identify similar or different patterns. We then undertook a simple quantitative analysis of the themes and patterns that arose

when we compared the drawings and the narratives of the boys and the girls. We also compared the results across the two age groups (9-10 and 11-12). When we found no major differences according to age, we analyzed the two sets of data together while noting the small variations that appeared by age.

Our analysis based on gender presented several analytical challenges. Firstly, this approach unwittingly reproduced the binary distinction and the hegemonic categories of 'boy' and 'girl'. Secondly, we had not asked the participants about their gender identification and were therefore forced to categorize them as boys or girls based on their gender performance. Thirdly, while most groups were of a single gender, a few mixed groups formed. In these cases, one gender always had a clear majority, and the group performed that gender. For example, the drawings and narratives of a group with five girls and one boy were very similar to those of all-girl groups. Since we observed that the same was true with groups that were majority boys, such groups were considered in the analysis as single-gender groups. In employing focus groups, our interest was not in individual opinions or expressions but in the collective production of data and ideas (Lezaun, 2007) about reproduction and sexuality. As a result, we should bear in mind that group discussion could be homogenized by the discourse of the dominant boy(s) or girl(s) (Davies and Robinson, 2010), making apprehension of the diversity of the group that much more difficult and putting forth generic models with few disputes or instances of resistance.

How Are Babies Made? 'Communicative Vigilance' About Sexuality in the Context of Reproduction

A total of 28 illustrations produced by 159 fourth and sixth graders were analyzed, 14 by groups of girls and 14 by groups of boys. Half (14) of the drawings consisted of a single image, although some of those contained other, secondary elements: six of intercourse, two of people in love, two featuring pregnancy, one of motherhood, and three of bodies displaying reproductive processes, one of which featured a female body only. The other 14 drawings featured a sequence of images; among those, 10 began with an image of love, 11 included intercourse, 13 included pregnancy, nine featured childbirth, six concluded with the formation of a family, and three included images of babies. In the analysis by gender, as illustrated in Table 1, a clear difference was seen between pregnancy and explicit copulation. The theme of pregnancy appeared more frequently in drawings done by girls, while intercourse appeared in more drawings by groups of boys. We differentiated between explicit and implicit intercourse. In the former, either naked men and women were drawn with genitals or genitals only were depicted; in some cases, the bodies or genitals were joined, while in others, there was a line or symbol linking the two. In the latter, either two figures were represented in a bed and covered by a sheet that hid their bodies, or the drawing featured another implicit representation of intercourse. Explicit intercourse appeared more often in drawings produced by groups of boys. Moreover, in some cases, those images were accompanied by phrases such as 'they get in bed, and one gets on top of the other, and they have sex', 'this is going to get ugly' or 'keep going, keep going!'. In contrast, of the five drawings featuring intercourse that were done by groups of girls, three featured implicit

intercourse and included phrases like ‘they are doing things that people who are in love do’ or ‘they are going to bed to do their things’.

Table 1: summary of thematic analysis of the drawings

Drawing theme	Groups of boys	Groups of girls	Total
Pregnancy	6	9	15
Ova and sperm	1	3	4
Babies	1	2	3
Love	8	8	16
Total intercourse	12	5	17
Explicit intercourse	10	2	12
Implicit intercourse	2	3	5

This simple quantitative analysis of the main object of the drawings is carried out from a small sample, so it does not pretend to offer a statistically significant result but rather complements the qualitative analysis of the narratives and suggests differences between the groups of boys and girls.

Girls: Pregnant Women and Love

For the girls in this study, babies are made through pregnancy. The girls displayed significant knowledge about the formation of the baby in the woman’s womb and of the pregnant female body, all of which were much less present in the drawings and narratives of the groups of boys. One group of fourth-grade girls explained the process of reproduction based on pregnancy, demonstrating a significant understanding of the reproductive functions of the female body:

‘It has to be in the mother’s belly for nine months, and then it can come out. This is the umbilical cord. This feeds the baby, but not by mouth, from their belly button, where they have the cord attached to them’ (Girl, 4th-grade focus group, explaining the Illustration #1)

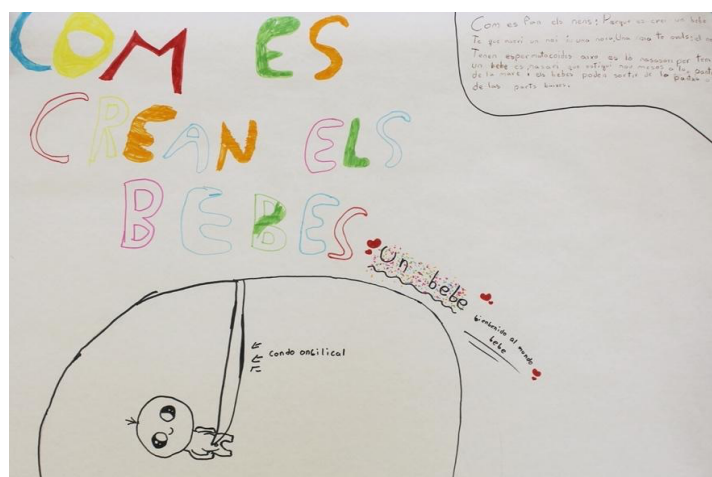


Illustration #1, group of 4th-grade girls

In the illustrations with just one image, in addition to pregnancy, groups of girls in 4th grade drew bodies in love and a female body in which the reproductive functions of the genitals were detailed: ‘the vulva is for intercourse and making children’, ‘the testicles are for intercourse and joining the sexual parts’, ‘the breasts are for feeding the baby after it is born’. In drawings made up of a series of images, girls most often started with the concept of love, generally mentioned intercourse in an implicit way, and focused much more on pregnancy and childbirth. Many of their drawings ended with the formation of a family unit. The main difference between drawings by girls in 4th and 6th grade was that the former only rarely depicted genitals and, even then, only for their reproductive function. In contrast, the latter drew naked male and female bodies featuring erect penises and vulvas covered in pubic hair, albeit with a giant heart between the two figures, thus also illustrating that love was the framework in which sexual relations take place. One drawing by a group of 6th-grade girls featured the pregnant body of a woman shown with pubic hair and large breasts, with the baby in her belly being fed by an umbilical cord and a text balloon that said, ‘The best mother in the world!’ (Illustration #2). In another drawing by this cohort, one can see a sanitary pad stained by blood with the word ‘period’, the plus sign (+), a transparent liquid labelled as ‘semen’, many sperm moving toward an egg, and the equals sign (=) followed by the image of a baby.



Illustration #2, group of 6th-grade girls

When addressing the question ‘Where do babies come from?’, girls tended to visualize either a woman in a love-based relationship with a man that resulted in procreation and/or the mother-child relationship. Although intercourse was featured once as the primary theme of an illustration by a group of girls, overall, it was significantly less central than drawings that represented the entire reproductive process. In one of these latter, drawn by 4th-grade girls, a man and a woman appear with three hearts between them and the words ‘a boy, and a girl fell in love’. The couple next appears kissing with another heart in the middle with the caption ‘when they are in love, they do things that people in love do’. The third image in the series shows a pregnant woman next to a bed, while the last has the same pregnant woman next to a building with a cross on top that includes the word ‘hospital’. The sequence of illustrations ends with the phrase ‘they’ve had the baby’. In another illustration made up of a sequence of images, this one by 6th-grade girls, a young man and a young woman each have a dialogue balloon that says ‘Hello’, while the caption explains that ‘first the guy and the girl meet and they talk’. An arrow takes us to the second image where the same characters appear, this time with a heart between them along with the explanation, ‘they fell in love’. Next, we see a very large, red heart with an arrow coming out of it, leading us to a drawing of a pregnant belly with an embryo inside. Finally, the man and the woman reappear in the last image together with a baby and hearts all around them, illustrating the role that love plays in girls’ views of reproduction. Thus, we see that in the girls’ narratives, pregnancy, the female body, and love are the principal protagonists in the making of babies, while intercourse is essentially absent.

The girls explained that the hearts in their illustrations meant ‘they fell in love’, or more specifically, ‘they met, they fell in love, they had sex, and they made a baby’. We interpret this explanation refers to a relational and affective dimension of sexuality. They never talk about body sensations linked to sexual arousal, as boys of the same age do. We suggest that communicative vigilance prevents girls from talking about body pleasure, especially when they are asked about reproduction.

Childhood constructions of sexuality become naturalized through reference to reproduction (Wallis and Vanevery, 2000). In western societies, reproduction is usually understood as a universal and physio-biological process related to the feminine nature (Franklin, 2018; Jordanova, 1995; Marre, San Román and Guerra, 2018). That is, the events that occur within the women’s body (Ginsburg and Rapp, 1991), despite men participating at the time of fertilization, when an orgasm is needed. As a result, girls’ narratives focus on pregnancy while those of the boys, which we explore below, emphasize intercourse. Communicative vigilance induces girls to illustrate, narrate and express sexuality from the perspective of reproduction, thus declaring maternity (Davies, 1989) and reproduction (Moncó, 2005), but not sexual pleasure, to be constitutive elements of femininity.

Boys: Male Sexual Pleasure and the Absence of Babies

Although pregnancy did appear in the boys’ illustrations, intercourse was the main protagonist and centred their narratives of reproduction.

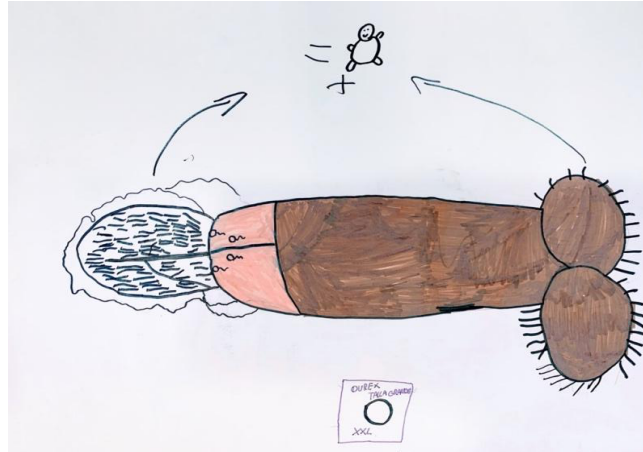


Illustration #4, group of 6th-grade boys

Whether it was through sexual relations in a couple or through masturbation, the only male pleasure was featured in the boys' narratives. A group of boys who were describing their illustration, which, once again, showed a male and a female body in bed, said:

Pere: 'There's a guy and a girl...they like each other, and they want to have sex, and when they finish, the guy says...'

Marc: 'That was awesome!' (laughter)

Pere: 'And after nine months, they have a baby.'

Researcher: 'Ok, I have a question: The girl, how was it for her?'

Marc: 'Awesome, I guess' (laughter)

(Boys, 6th-grade Focus Group)

Male sexual pleasure, but not female, was narrated by the boys in this group in a very overt way, hewing to socially permitted ways of characterizing dominant, male sexuality. These results correspond with those obtained by Barrie Thorne and Zella Luria (1986) in their research in schools throughout the United States, in which boys felt pressure to demonstrate their sexual desire, talk about the sexual attractiveness of women and girls, exchange pornography and present themselves as knowledgeable about sex. In our example, one can observe how communicative vigilance permits—and in some cases, encourages—boys to talk about sexuality and about girls in specific ways. In the same way, when Joan said, 'That was awesome!', he was communicating via his performance the dominant male sexuality, giving visibility to male pleasure achieved via the female body. Through this communicative performance, Marc was reproducing and, at the same time, producing meaning about male sexuality linked to one's own pleasure.

All penises were drawn erect, harkening to the concept of male sexuality described by the psychiatrist Krafft-Ebing (1999), according to which desire manifests itself differently in men and women: the masculine is uncontrollable, like a 'volcano', while the feminine develops only in the presence of a man (see also Moore and Reynolds, 2018). In the same vein, Françoise Héritier (2002) asserts that the male sexual desire, which is seen as natural and uncontrollable, justifies the control of reproduction and, by

extension, of sexuality and female pleasure. Social constructions of sexuality allow men to perform sexuality from the point of view of pleasure, while women do so via reproduction, constructions that our young participants (re)produced in their drawings and narratives.

In one illustration created by a group of 6th-grade boys, a woman with the ears and tail of a cat was shown on top of a man in bed; the group explained:

‘A guy and a girl were in bed, and all of a sudden, they wanted to...have sex. And then the guy had an idea and he told the girl to dress up like a cat because that way she would be cuter. So the girl dressed up like a cat and then... (laughter) ... before they started the girl had an idea, and she said... How do you say it? To suck his weener because that would be better.... Paco and I got that idea from a video that we saw...’ (Boy, Focus Group 6).

Here again, in this narrative, the boy expresses sexuality via male pleasure, which is obtained from the female body, subject to the ‘male gaze’ (Mulvey, 1989). The boys projected the male fantasy onto the figure of the woman, which was represented as the source of visual pleasure for the man. So, in consonance with representations of females in popular media, it is the man who looks and the woman who prepares herself to satisfy men’s desires.

Boys and girls construct and make meaning about sexuality through the information that is available to them, including possibly, in this case, a pornographic video. If we understand childhood as a stage in the development of one’s sexuality, we can then offer children educational materials that critically approach sources of information about sexuality such as pornography, which in turn can help encourage more equitable gender relations.

The data obtained in this study show that sexuality viewed through the lens of reproductive processes—often via the question ‘Where do babies come from?’—is defined by intercourse, which according to Frankham (2006) means adult, heterosexual and coito-centric. To that, we add that female pleasure is also made invisible, probably because it is not essential to conception. Thomas Laqueur (1992) posited that the linking of sexuality with reproductive capacity that occurred in the 19th century ignored the female orgasm because, as opposed to male climax, it was not considered necessary for successful reproduction. However, despite the fact that as Diana Marre (2018:11) explains, the ‘new [reproductive and sexual] freedoms’ obtained in the 20th century—in particular the wide diffusion of contraceptives in the 1970s and the precipitous improvement in assisted reproduction technologies in the 1990s—allowed for the separation of sexuality and reproduction, our data show that reproduction continues to be the socially accepted subject through which an adult can talk about sexuality with children. Equating sexuality in general with sexuality in the context of reproduction makes no room for understanding boys and girls as sexual beings and silences female pleasure because it is considered unnecessary in the reproductive process. Along these same lines, Françoise Héritier (2002) suggests that the policing of female pleasure comes from the appropriation of the female reproductive power by males, thereby establishing

control of female sexuality as a way to regulate sexual and reproductive behaviours and practices.

Final Remarks

Several authors (Bhana, 2013; Basie, 2009; Renold, 2005) have shown that, from an early age, boys and girls are actively involved in making meaning about sexuality via the limited information to which they have access, information which is often based in disinformation, myths, and stereotypes (Blaise, 2009; Robinson, 2013). When, in order to speak about sexuality, we turn to reproduction, children are forced to imagine the experiences of other people, especially of adults and, as a result, they reproduce social constructions of sexuality that are not based on their own experience. In this way, for girls, reproduction means equating their bodies with pregnancy, babies, and motherhood, while for boys, it equates with the orgasm that is necessary to release the sperm that make reproduction possible. Consequently, talking about sexuality only in the context of reproduction means emphasizing only male pleasure as essential while making female pleasure invisible by categorizing it as immaterial, intangible, and unnecessary. In this way, when reproduction is the entry point for adults to talk with children about sexuality, then adult, heterosexual reproductive intercourse is centred, and female pleasure is all but forgotten. Meanwhile, children’s ability to experiment, understand and make meaning of their own sexuality is circumscribed.

In asking where babies come from, we used a typical question that adults employ when talking about sexuality with children. Our analysis reveals how this question articulates with gender and sexual binaries that children inherit from the surrounding society. It also suggests that perhaps our question itself circumscribed the kinds of drawings and narratives that the children produced. For this reason, in subsequent years of the project, we have asked other questions: what the changes in our body are, what relationship does sexuality have with our body, and what are the sensations we feel in our body. These questions enable children to focus on their own bodies and experiences and enable us to get a fuller picture of children’s sexuality (manuscript in preparation).

National and international policies regarding children and youth are frequently silent on the subjects of sex and sexuality (Moore and Reynolds, 2018). The common perception of girls and boys as asexual constitutes an infringement on the right of children and youths to participate in decision-making about their own sexuality (Moore, 2013). At the same time, such a perception makes them more vulnerable to mistreatment and/or sexual abuse (Epstein and Johnson, 1998). In a context like that of Catalonia and, more broadly, Spain, where sex education is not included in the educational curriculum and the social construction of childhood as a time of asexuality persists, boys and girls produce their sexuality through a communicative vigilance that differs according to age and gender as well as many times through pornography whose usually unequal gender representations and roles emphasize and reinforces the communicative vigilance message.

Projects like SexAFIN highlight the importance of a sexual education in primary schools that will support the establishment of more equitable gender relationships that are not necessarily governed by a communicative vigilance that forces children to fit into

a binary, adult-centred, heterosexual and reproductive system in which 'non-normative behaviours are marginalised' (Blasie, 2010:3), and no form of sexuality is recognized before adulthood.

References

Agamben G (2009). *What is an Apparatus and Other Essays*. Stanford: Stanford University Press.

Alías M (2018) El 'caso Manada' resucita el debate sobre la educación sexual para alumnos y jueces. *Vozpopuli*. Available at: https://www.vozpopuli.com/politica/Manada-resucita-debate-educacion-alumnos_0_1131487623.html (Accessed 30 April 2018)

Allen L (2003) Girls Want Sex, Boys Want Love: Resisting Dominant Discourses of (Hetero)sexuality. *Sexualities* 6(2): 215–36.

Ballester L and Orte C (2019) *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.

Bhana D (2013) Kiss and tell: Boys, girls and sexualities in the early years. *Agenda* 27(3): 57-66.

Blaise M (2009) 'What a girl wants, what a girl needs': Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education* 23(4): 450-460.

Blaise M (2010) Kiss and tell: Gendered narratives and childhood sexuality. *Australasian Journal of Early Childhood* 35(1): 1-9.

Blaise M (2013) Charting new territories: re-assembling childhood sexuality in the early years classroom. *Gender and Education* 25(7): 801-817.

Braidotti R (2013) *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.

Bucholtz M and Hall K (2004) Theorizing identity in language and sexuality research. *Language in Society* 33(4): 469-515.

Bourdieu P (1998) *La Domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil.

Clark A (2005) Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care* 175(6): 489-505.

Corsaro WA and Eder D (1990) Children's peer cultures. *Annual review of sociology* 16(1): 197-220.

Davies B (1989) *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.

Davies C and Robinson K (2010) Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(3): 249-262.

De Landa M (2006) *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. Londres: Continuum.

Eldén S (2013) Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices.' *Childhood* 20(1): 66-81.

Egan D and Hawkes G (2008) Imperiled and perilous: Exploring the history of childhood sexuality. *Journal of Historical Sociology* 21(4): 355-367.

Egan D and Hawkes G (2009) The problem with protection: Or, why we need to move towards recognition and the sexual agency of children. *Continuum*, 20(3): 389-400.

Enguix B (2021) Entre la espada y la pared: cuerpo, género y posthumanismo. In: Martí J and Enguix B (eds) *Pensar la antropología en clave posthumanista*. Madrid: CSIC-Biblioteca de Antropología.

Enguix B and Pereira C (2020) Introducció. In: *Sexualities, Gender and Violence. A view from the Iberian Peninsula*. New York: Nova Science Publishers, pp.vii-xxii.

Epstein D (1997) Cultures of schooling/cultures of sexuality. *International Journal of Inclusive Education* 1(1), 37-53.

Epstein D and Johnson R (1998) *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press..

Faccioli MA and Ribeiro C (2003) La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educar* 31: 67-85.

Fals-Borda O (2008) Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Peripecias* 110: 73-89.

Foucault M (1969) *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Foucault M (1978) *Histoire de la sexualité: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

Frankham J (2006) Sexual antimonies and parent/child sex education: Learning from foreclosure. *Sexualities* 9(2): 236-254.

Franklin S (2018) Feminism and reproduction. In: Flemming R, Hopwood N and Kassell L (eds) *Reproduction: Antiquity to the present day*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.627-640.

Freire P (1974) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Ediciones.

Frekko S, Leinaweaver J and Marre D (2015) How (not) to talk about adoption: On communicative vigilance in Spain. *American Ethnologist* 42(4): 703-719.

Ginsburg F and Rapp R (1991) The politics of reproduction. *Annual Review of Anthropology* 20: 311-343.

Héritier F (2002) *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris: Odile Jacob.

Holford N, Renold E and Huuki T (2013) What (else) can a kiss do? Theorizing the power plays in sexual cultures. *Sexualities* 16(5-6): 710-729.

Jordanova L (1995) Interrogating the concept of Reproduction in the Eighteenth Century In: Ginsburg F and Rapp R (eds) *Conceiving the new world order. The global politics of reproduction*. Berkeley: University of California Press, pp.369-386.

Kemmis S (1993) Action research and social movement: A Challenge for Policy Research. *Education policy analysis archives* 1: 1.

Kimmel M and Plante R (2004) The Gender of desire. The sexual fantasies of women and men. In: Kimmel M and Plante R (eds) *Sexualities. Identities, behaviors, and society*. New York and Oxford: Oxford University Press, pp.123-135.

Krafft-Ebing R (1999) *Psychopathia sexualis*. Chicago: Bloat Books.

Krause E and De Zordo S (2012) Introduction. Ethnography and biopolitics: tracing 'rationalities' of reproduction across the north-south divide. *Anthropology & Medicine* 19(2): 137-151.

Laqueur T (1992) *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge: Harvard University Press.

Lewin K (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2(4): 34-46.

Lezaun J (2007) A Market of Opinions: The Political Epistemology of Focus Groups. *The Sociological Review* 55(2): 130-151.

Marre D (2014) De infancias, niños y niñas. In: Llobet V (ed) *Pensar en la infancia desde América Latina, Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO, pp.9-25.

Marre D (2018) El retraso de la maternidad. In: Devesa M, Rodríguez A and Veiga A (eds) *Ser madre a los 40 (y más allá). Lo que has de saber*. Barcelona: Grijalbo / Penguin Random House Grupo Editorial, pp. 8-31.

Marre D, San Román B and Guerra D (2018) On reproductive work in Spain: transnational adoption, egg donation, surrogacy'. *Medical Anthropology* 37(2): 158-173.

Martínez, A. (2019). Educación sexual en las aulas clave para evitar las 'manadas'. *Abc*. Available at:

https://www.abc.es/familia/educacion/abci-educacion-sexual-aulas-clave-para-evitar-manadas-201908210141_noticia.html (Accessed 22 August 2021).

Martínez JL, Vicario-Molina I, González E and Ilabaca P (2014) Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes. *Infancia y Aprendizaje* 37(1): 117-148.

Moncó B (2005) ¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres? Hombres, mujeres, igualdades y diferencias: Una dialéctica entre modelos culturales. *Thémata* 35: 101-112.

Morgan L and Roberts E (2012) Reproductive governance in Latin America. *Anthropology and Medicine* 19(2): 241-254.

Moore A (2013) For adults only? Young people and (non)participation in sexual decision making. *Global Studies of Childhood* 3(2): 163-172.

Moore A and Reynolds P (2018) *Childhood and Sexuality. Contemporary Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan.

Mulvey L (1989) *Visual and other pleasures*. London: Palgrave Macmillan.

Rausky M E (2010) Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Renglones* 62: 134-158.

Renold E (2005) *Girls, boys and junior sexualities. Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. New York: Routledge Falmer.

Renold E (2006) 'They won't let us play... unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education* 27(4): 489-509.

Restrepo B (2002) Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 29(1): 1-10.

Robinson K (2013) *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. New York: Routledge.

Ross E and Rapp R (1981) Sex and society: a research note from social history and anthropology. *Comparative Studies in Society and History* 23(1): 51-72.

Simmel G (2002 [1917]) *La sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.

Simmel G (2010 [1908]) *El secreto y las sociedades secretas*. Madrid: Ediciones Sequitur.

Skattebol J (2006) Playing boys: The body, identity and belonging in the early years. *Gender and Education* 18(5): 507-522.

Sparrman A (2014) Access and Gatekeeping in Researching Children's Sexuality: Mess in Ethics and Methods. *Sexuality and Culture* 18(2): 291-309.

Stone N, Ingham R and Gibbins K (2013) 'Where do babies come from?' Barriers to early sexuality communication between parents and young children'. *Sex Education* 13(2): 228-240.

Sur P (2021) Discipline and Surveillance: Adolescent Girls talk about Body and Sexuality: A Case Study from Kolkata, India. *Journal of International Women's Studies* 22(1): 401-416.

Tax S (1958) The Fox Project. *Human Organization* 17(1): 17-19.

Thorne B (1987) Re-visioning women and social change: Where are the children?. *Gender and Society* 1(1): 85-109.

Thorne B (1993) *Gender Play. Girls and boys in school*. Buckingham: Rutgers University Press.

Thorne B and Luria Z (1986) Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems* 33(3): 176-190.

UNESCO (2009) *International Technical Guidance in Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. Paris: UNESCO.

Urla J (2019) Governmentality and Language. *Annual Review of Anthropology* 48(1): 261-278.

Vance C (1984) *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Wallis A and Vanevery J (2000) Sexuality in the primary school. *Sexualities* 3(4): 409-423.

WHO Regional Office for Europe and Federal Centre for Health Education (2010) *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: BZgA.

Aportación 5: Malgosa, E., Alvarez, B. & Marre, D. (en revisión). ‘We haven’t even been able to talk!’: Gender norms and masculinity exams in representations of sexuality in Spanish primary schools. *Gender and Education*.

‘We haven’t even been able to talk!’: Gender norms and masculinity exams in representations of sexuality in Spanish primary schools

Key words: representations, language, governance, sexuality, gender, childhood.

Abstract

Through language, children participate actively in the significance of sexuality, which is governed unequally according to gender. This article examines the articulation of the social constructions of sexuality and gender with the pictorial and narrative representations of boys and girls from 9 to 12 years of age from four public schools in Barcelona province in the 2020-21 school year. We used participatory methods, including drawing activities and focus groups. The findings suggest that hegemonic social constructions of masculinity and femininity guide children’s practices and narratives about sexuality, (re)producing differences between boys and girls. The desire to fit into these hegemonic models puts pressure on boys to make their genitalia and bodies visible, and talk about sexuality through joking, while female genitalia are rendered invisible, and girls have calm discussions about sexuality. The article shows how children navigate, negotiate, or resist such governance and the inequalities that result.

1. Introduction

“How is sexuality related to our body?” This is the prompt we offered to a class of 5th-grade children (age 10 and 11) in the 2020-21 school year, asking them to draw their response on a piece of paper in small groups. As also occurred in the previous four years of this research project, almost all students divided themselves according to

gender, that is, in groups of ‘boys’ and groups of ‘girls’¹⁷. This segregation suggested a world of binary gender categories.

Once this class finished the drawing activity, we combined each group with another one to create bigger groups (sometimes mixed and sometimes of a single gender). We asked the children to explain their drawings to the other group within their new larger group. After receiving these instructions, one girl protested, ‘There are too many pigs in this class!’ ‘Yeah, a lot of boys who are perverts’, said another. When we asked, they characterised the boys this way, one girl said, ‘Because they don’t stop talking about...’ She became silent, not uttering the implied word “sex”. Another girl said, ‘Because they laugh!’ In different focus groups, the girls explained that the boys in their class joked and laughed about sexuality, while they, the girls, did not. In the same classroom, in a mixed group, the boys described their drawing about ‘making love’. One boy explained earnestly that ‘The boy’s penis gets put into the girl’s anus’ to which some boys in the group interrupted, laughing: ‘The anus, the anus!’ they shouted. ‘The anus is inside the ass’ said one boy, laughing. ‘Where do you put it?’ inquired a third boy earnestly while, another pleaded, ‘You can stop yelling!’ ‘And where do you put the semen?’ a boy asked, as the other boys laughed. A girl responded, without laughing, ‘The semen goes inside the vulva, not inside the anus’.

We observed that in most groups, many of the boys laughed, shouted, and joked when talking about sexuality, mocking any boy who appeared ignorant of the subject. The girls, in contrast, tended to talk quietly without laughing, describing calmly their personal experiences and asking questions as if they were not afraid to display their ignorance. This observation led us to examine patterns of (self-)identified boys’ and girls’ representations of sexuality and their articulation with hegemonic social constructions of masculinity and femininity, understood, following Gramsci (1975), as ideas that become so authoritative as to be taken as common sense, even by subaltern groups.

Research on sexuality and childhood has pointed out how children construct sexuality and gender hierarchically and unevenly (Blaise 2010; Davies and Robinson, 2010; Renold, 2000; Thorne and Luria 1986). In her research in primary schools in South Africa, Deevia Bhana (2013) shows how boys and girls model and negotiate masculinities

¹⁷ While recognising the problematic nature of the terms ‘boy’ and ‘girl’ as analytical categories, from this point we use these labels without quotation marks, as emic terms used by the children themselves.

and femininities within unequal power relations, and Emma Renold (2000), through research in primary schools in England, points out the pressures and resistances that boys and girls experience in relation to hegemonic heterosexuality. Numerous researchers emphasise the interconnection between sexuality and gender and show how children actively participate in their construction and reproduction (Bhana 2013; Bhana and Epstein, 2007; Blaise 2010; Holford, Renold and Huuki 2013). However, this research has not analysed how children's representations of sexuality is linked to their (self-)identified gender and to hegemonic constructions of masculinity and femininity. With the aim of helping to fill this gap, we examined the representations (both pictorial and discursive) of children ages 9 to 12 years old from four public schools in the province of Barcelona, Spain.

2. Sexuality, gender, and language

2.1. Language, representation, and the production of knowledge about sexuality

For Stuart Hall (1997), representation is a process of production of meaning that relates 'things', concepts, and signs. However, things do not have inherent meanings. Rather, this meaning is constructed through social actors' use of language and other systems of representation. In this way, through language, people—including children—construct sexuality, understood as a system of mutually constituted ideologies, practices and identities that give socio-political meaning to the body as an eroticised and/or reproductive site (Bucholtz and Hall, 2004).

In addition to the meanings that people produce through language, the articulation of knowledge and power (Foucault 1969) defines how certain things are represented, thought about, practiced, included, or excluded (Author 3 2003). In this way, language is articulated with systems of power and the various ways in which these are negotiated by social subjects in local contexts (Bucholtz and Hall 2004).

Language represents the interests, social values and ideologies of a given social group (Spyrou 2011), and in this sense, through language, people produce meanings, while simultaneously consolidating and reproducing them. Children also participate in this process through discourses and representations that reflect beliefs that must be

interpreted in their particular historical, social, political, and cultural context (Spyrou 2011).

2.2. The feminine and the masculine: segregating children by gender

In Western society, heterosexuality imposes binary restrictions on sex and gender (Blaise 2009), orders the social system into two opposite, hierarchical categories (Davies and Robinson 2010), and rewards ‘appropriate’ gender behaviours, while marginalising those outside the norm (Blaise 2010). The gender with which children identify—and/or are recognised by other people—is produced through the repetition of everyday social practices (Butler 1990) within the framework of hegemonic representations and discourses of heterosexuality (Renold 2000). It is only in this circumscription of heterosexual thought (Witting 1992) that being a boy or a girl makes sense. Judith Butler (1990) uses the term ‘heterosexual matrix’ to designate a hegemonic discursive model through which bodies, genders and desires are understood—erroneously— to be natural and invariable facts, rather than social, cultural, historical, and political constructions.

Bronwyn Davies (1989) shows that heterosexuality is continually constructed through talk, as children divide themselves into gender-based groups and, as a result, the difference between them as men and women increases. Some authors have shown how compulsory heterosexuality (Rich 1980) restricts the formation of friendships between boys and girls (Bhana, 2013; Renold, 2006), as boys and girls who are friends are teased about being a romantic couple, thus leading to the end of the friendship. In this way, the presumption of heterosexuality guides children in primary schools to segregate themselves ‘voluntarily’ by gender.

2.3. Male and female sexuality: an unequal governance

Sexuality and gender intersect and influence each other (Allen 2013; Blaise 2010), as assembled and co-constructed categories (Enguix 2022). That is, they are social elements understood as a whole and linked to the forms of governance and the process of creating the self through techniques of acceptance, resistance, or denial (authors, in press). Communicative vigilance (Frekko, Leinaweaver and Marre 2015: 704) is a type of

governmentality of sexuality that is applied differently according to gender (Authors 2022), and to other axes of difference, such as age, social class, and ethnic origin. As noted by Hall (1997), language that draws on representations that are in accordance with social norms provides a model for behaviours, practices, and desires (Inda 2005) according to people's (self-)recognised gender. In this way, children use communicative vigilance in how they represent (and therefore subjectivise) sexuality, based on the dominant social constructions of masculinity and femininity. Some authors (Alder, Kless & Alder, 1992; Thorne and Luria, 1986) emphasise that, in Western primary schools, the behaviour of popular males is usually associated with athleticism, competitiveness, toughness and success with girls, while the behaviour of popular females is usually associated with emotional control, intimacy, physical appearance, and academic success.

In the Western social imaginary, male sexuality has been represented as a natural and uncontrollable instinct (Héritier 2002; Moore and Reynolds 2018) and, consequently, female sexuality becomes a matter of (self-)control and the avoidance of danger (Vance 1984). Thus, appropriate male sexuality is consolidated through the display of heterosexual desire (Allen 2013), for example, in talking about women's sexual attractiveness (Schrock and Schwalbe 2009). Female sexuality, on the other hand, is associated with the absence of the public display of sexual desire and with sexual ignorance (Sur 2021).

3. Methods

The data for this article were collected within the framework of the research project *SexAFIN: sexuality, relationship and reproduction education in primary schools*, an action-research project carried out in public schools in the province of Barcelona. At the time of the study (2017-2020), Spain did not include sex education in educational curricula.¹⁸ In this article, we analyse 24 focus groups of children from grades 4 (9-10

¹⁸ Spanish education laws have been characterised by allowing but not guaranteeing sex education (Hurtado and Pérez 2011). The education law of 2020 (Organic Law 3/2020) incorporates sexuality and relationship education in primary school health education. Full implementation is expected in 2024. Currently, no new educational curricula have been developed at the national level, nor has it been specified whether teachers will undergo specialised training.

years), 5 (10-11 years) and 6 (11-12 years) conducted during the 2020-21 academic year in four public schools in municipalities of different types (rural, suburban, and urban).

When we visited classrooms, we first explained to the students that we were anthropologists and that we wanted them to help us investigate what children know about sexuality. After explaining the purpose of the research and how their confidentiality would be protected, we asked children to sign an informed assent form.¹⁹ Then they chose classmates to make groups of four to five people with whom they would create a collective drawing to answer the question ‘How is sexuality related to our body?’. We chose this question to help us understand what children associated with the term “sexuality” when adult heterosexual coitus wasn’t referenced. The 208 participants made a total of 48 joint drawings.

The drawing activity was a key precursor to the focus groups, since drawing is a daily activity for children, and they tend to experience it as fun and relaxing (Eldén 2013). In this sense, the drawing activity was not only a data-collection tool but also an icebreaker. During the drawing activity, we observed without participating, trying to create—or at least simulate—an adult-free space. The main methodological function of the drawings was not to record ‘the voice’ of the children, but rather to create a starting point so that the complexity of the children’s narratives could emerge in the focus groups (Eldén 2013), taking children as social actors (James 2007). Despite this, the drawings are non-verbal representations and, as such, reflect beliefs and ideologies (Spyrou 2011). In this sense, they are valuable data in themselves. We performed a simple analysis in which we categorised and counted the different elements, looking for differences between drawings by groups of boys and drawings by groups of girls.

Once the drawings were finished, we created focus groups of approximately 10 children each by joining two drawing groups together. Focus groups are useful in classroom research because they ‘avoid some of the power imbalances between researchers and participants, for example, those between an adult and a child’ (Adler et al. 2019, 2). Some focus groups were of mixed gender while others were of a single gender. In the focus groups, the children described their drawings to each other. The

¹⁹ We consider children to have the capacity to make decisions about things that involve them. Although we had the consent of the parents, we requested children’s informed assent. This procedure was approved by the Universitat Autònoma de Barcelona ethics committee (CEEAH 5313).

study design was intended to create a space for questions and shared reflections, where children and researchers were collectively committed to the creation of meaning (Clark 2005). The data obtained were recorded, transcribed, coded, and categorised by topic to perform a narrative thematic analysis (Riessman 2008). Real names were removed during the transcription process; all names reported here are pseudonyms.

The findings presented in the next section will show that this objective was met mostly with girls, while it was more difficult to create a space for reflection for boys who performed a hegemonic masculinity, described by Raewyn Connell (1995) as that which guarantees men's dominant position and women's subordinate one. In this sense, the ways of being in which girls are socialised are often more adapted to school norms—e.g., paying attention, listening, speaking when asked to participate—than those of boys.

4. Findings and discussion

Our findings fall into two broad categories, which we detail in this section: 1) bodies and genitalia and 2) jokes vs dialogue.

4.1 Bodies and genitalia: visible vs invisible

In this first section of findings, we focus on the children's drawings, their descriptions of them, and the reflections that emerged in the focus groups, revealing how the hegemonic performances of masculinity and femininity make some aspects of the body visible while rendering others invisible.

4.1.1 Representation of adult sexuality

The 48 drawings were made by 20 groups of boys, 18 of girls and 10 of mixed gender. In fifty-six percent of the drawings (that is 27 drawings) entire bodies appear as the central theme, and these bodies were most frequently depicted as naked and motionless. More than half of these drawings included male and female bodies. The rest contained only a single body; in these drawings, male bodies were more frequent than female bodies. There were some drawings with a male and a female body naked on a

bed, with hands touching each other's bodies and with an arrow connecting the penis and vulva. There was also a drawing of a male body and a female body that were dressed, holding hands, and decorated with hearts. The children had written the label 'They are in love'. In other drawings, the main subject was sperm and eggs, or a baby, or a pregnant woman. Genitals²⁰ were a central theme in three drawings in which they filled the page. In one appeared a penis drawn as a cylinder ending in a semicircle (the glans) and at the other end two circles (the testicles) and a vulva drawn as an inverted triangle. In the other two, there was only a penis drawn in the same way. In one of these drawings, the penis was held by a hand, which the children described as 'jerking off' (see image 1). The other drawing depicted a breast on each side of the penis and the children described the practice of putting the penis between two breasts as 'a Cuban'. The remaining 17% of the drawings consisted of a set of several elements, without a main theme. Some contained small male and/or female bodies, or only body parts, including the face, mouth, hands, buttocks, breasts, and genitals. Others included babies, condoms, menstruation, menstrual pads, and tampons. Finally, others depicted penises surrounded by a circle or triangle representing the vulva, indicating intercourse.

Through a simple count of the elements that appear most in the 48 drawings, we can see that some occurred more frequently than others. The penis was represented in 79% of the drawings, while the vulva appeared in 56%. The large number of drawings in which the genitals appeared indicates the importance of these body parts in the meaning of sexuality for the participating children. For most of them, sexuality consisted of adult sexual relationships and practices, focused on heterosexual penile-vaginal intercourse,²¹ sometimes for reproductive purposes and sometimes for pleasure. Despite the fact that sexual relations—centred on intercourse—were represented in only 17% of the drawings and reproduction in 10%, all the bodies that were drawn were pubescent or post-pubescent (some with hair in different parts of the body, others with beards, developed breasts, menstruation, semen, etc.). This could suggest that the children did not fully understand the reference to 'our body' contained in our initial

²⁰ Only penises and vulvas appear in the drawings and in the narratives, so we talk only about these two kinds of genitalia, despite our adherence to a non-binary understanding of genitalia and our awareness that intersex genitalia is common.

²¹ Although in many focus groups the children told us that sexual relations can be homosexual, homosexual relations are not represented in any of the drawings.

prompt, so it did not occur to them to draw their own bodies. A group from 6th grade explained:

Researcher: Why did you draw a penis and a vulva?

Joseph: Because they are part of reproduction. Thanks to this equipment we can have children.

Researcher: So, what is the relationship between reproduction and sexuality?

Joseph: Isn't it the same?

David: [earnestly] Ah, yes! Because one is with a condom and the other isn't, right?

For the children in this vignette, sexuality consists of adult sexual practices that may or may not have reproductive purposes. However, this meaning of sexuality excludes children. Although in Spain, during recent decades, the proliferation of contraception and assisted reproduction techniques, together with the demands of the feminist and LGBTI+ movements, have evidenced the separation of sexuality from reproduction (Author 2018), our results suggest that the social construction of sexuality is still closely linked to penile-vaginal intercourse and reproduction (Authors in press). This tendency of children to reduce sexuality to (adult) sexual relations coincides with the social imaginary of many families and teachers (Davies and Robinson 2010; Authors in press) and contributes to the moral panic associated with the juxtaposition of childhood and sexuality.

4.1.2. Hyper-representation of male bodies and genitals

A 6th grader described his drawing (image 1) in the focus group, 'This is a penis. What we all have, except girls'. Again, although the question included the term 'our body', it would seem that this child's notion of 'we' corresponded with the male subject (Enguix 2022), while for groups of girls it was mostly associated with the feminine and the masculine. During another focus group, 5th-grade boys and girls observed a drawing made by a group of boys in which several penises and no vulvas appeared. We asked what would happen if an alien that knew nothing about humans arrived and looked at the drawing. A girl replied, 'It would think that everyone has a penis'.

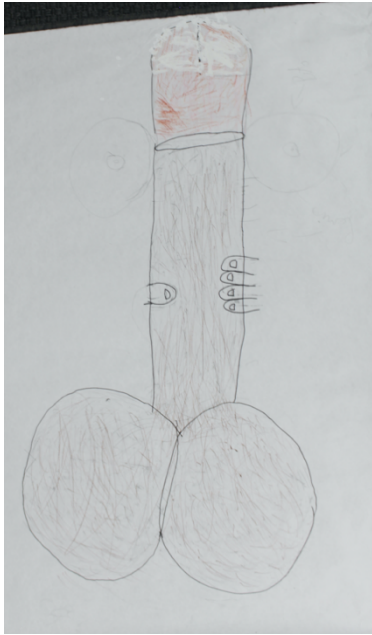


Image 1. 6th-grade boys

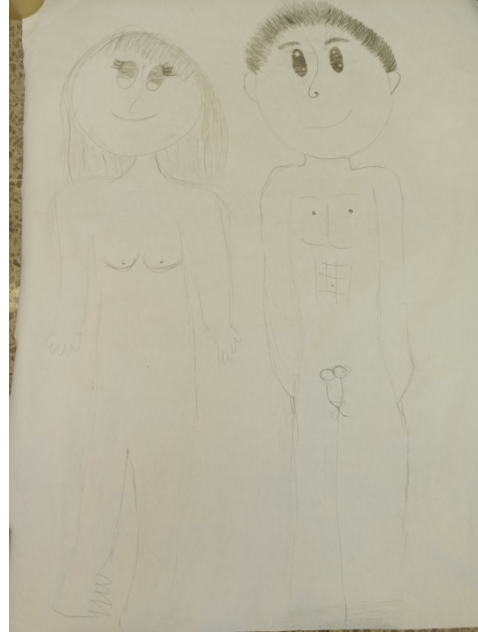


Image 2. 6th-grade girls

Most of the penises were drawn erect, even though most of the day the penis is not in this position. Additionally, most penises were drawn very similarly, while the vulva was represented in a variety of ways, as if there was no shared way to represent it. Although representations of the penis are not static across history,²² the Lacanian representation of the phallus—a symbolic object represented by the penis in an erect position (Lacan 1956)—reproduces the traditional representations of the penis linked to its size and male sexual potency, while erasing other more naturalistic representations of the penis, such as the flaccid penis (Stephens 2007).

As explained above, the penis appeared in 79% of the drawings, while the vulva only appeared in 56%. Additionally, in 10% of the drawings there were more than five penises, while no drawing had more than five vulvas. That is, male genitalia were present in more drawings and in greater quantity. Why, when we talk about sexuality, are the male genitalia more represented?

Douglas Schrock and Michael Schwalbe (2010) describe ‘manhood acts’ as demonstrations of virility that boys and men must perform in order to be seen and

²² Elizabeth Stephens (2007) explains that the ancient Greeks preferred to represent penises as an index of self-control and rationality, while the Romans preferred large penises as a symbol of virility.

accepted as men, such as making their heterosexual sexual desire visible, talking about the sexual attractiveness of girls and women, exchanging pornography, and showing knowledge of sexuality (Thorne and Luria 1986). Morison, Macleod, and Lynch (2021) showed how children reproduced through language the dominant social constructions of male and female sexuality in primary schools in South Africa. In these conversations, men were characterised with the expression of sexual desire, something untenable for women, who had to monitor their ‘sexual reputation’ so as not to be considered ‘easy’ and/or run the risk of violence by men.

Starting from these dominant social constructions, communicative vigilance helps—and sometimes requires (Morison, Macleod and Lynch 2021)—boys to represent their sexuality, while directing girls to hide theirs. However, in all groups there were boys and girls that resisted or negotiated the dominant patterns.

4.1.3. *The vulva: invisibility and ignorance*

The disproportionately high representation of the penis contrasted sharply with the invisibility of female genitalia, although many boys and girls said they did not draw it because they didn’t ‘know how’. During the drawing activity, several boys and girls asked us how to draw a vulva. In image 2, a drawing made by a group of 6th-grade girls, a male and a female body appear. In this drawing, the male genitals appear, and the female genitals do not: the waist of the woman ends where the legs begin, leaving an empty space where the vulva would be. In a focus group, a 5th grader said, ‘We wanted to draw a vulva, but since we didn’t know how to do it, we drew a circle with a line’. When in doubt about how to draw the vulva, there were a variety of answers: a void, women in underwear, a circle with a line down the middle or just lines representing pubic hair. When we talked about it during the focus groups, boys and girls said that the penis was easier to draw because of its shape, while the vulva was more difficult. A group of 6th grade girls who had experienced difficulty drawing the vulva alluded to the fact that no one had taught them how to do it:

Marta: Since we were little we’ve been taught that the penis looks like that...

Researcher: So you haven’t been taught to draw vulvas?

Laura: No

Researcher: And have you been taught to draw penises?

Marta: It's not that we've been taught to draw penises, but we've seen it... If you go down the street you see penises [drawn], when car [windows] fog up, or on the wall... or anywhere...

Laura: In graffiti.

Marta: Here at school there are some little drawings, so you see them, and there are no vulvas. Do you know what I mean?

The lack of public representations of female genitals leads to the fact that children do not know how to draw them. That is, it seems that there is no stereotyped way of representing the vulva as there is for the penis. This could be due to the gendered governance of sexuality through communicative vigilance, which would allow—and sometimes require—drawing only some kinds of genitalia in the public space. In this sense, public space is reserved for the representation of male sexuality, according to the gendered citizenship described by Mary Nash (1995) for nineteenth-century Spanish society, which assigned a role to men in the public sphere, in the fields of production and politics, and to women in the private sphere of the family and home.

We asked a group of 4th graders who had made a reflection similar to Marta's about the consequences of not seeing vulvas drawn in public, to which a girl answered in a serious tone, 'Insecurity!' The production of knowledge through representations is related to power (Foucault 1969), in this case, (re)producing an unequal binary system, in which the invisibility of the vulva in public space is articulated with ignorance by girls of their own genitals and bodies.

4.2. Jokes vs dialogue

So far, we have analysed children's pictorial and discursive representations of parts of the body that relate to sexuality. In the second section of findings, we focus on the narratives through which children described their drawings and the debates that occurred in the focus groups to show the different ways in which children talked about sexuality.

4.2.1 Gender and language

In a focus group, 4th grade boys and girls were looking at a drawing made by another group of children (image 3) in which two bodies appeared, each with sticking-up hair, nipples, abdominal muscles, buttocks, and a penis. Surrounding these two figures were a series of scribbles and several drawings of penises. One boy commented on the large number of penises:

Ivan: [earnestly] I have a question: why is so much of the mural penises? Look there are 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7...

Carlos: Because we like them a lot.

John: To be funny.

Researcher: So, are penises funny?

John [earnestly]: When you're little. But not if you're big [like us], no.



Image 3. 4th-grade boys

In this conversation with boys, we can see different approaches to talking about sexuality. Ivan's question was asked out of critical reflection and questioning of a pattern in the drawing that seems strange to him. In this case, Ivan did not perform a hegemonic masculinity, but spoke calmly and with a critical perspective, an approach different from his peers. Carlos and John responded in a mocking tone, but after the researcher's reflective question, John added an earnest critical reflection.

According to John they had drawn the penises to ‘be funny’. In fact, many boys explained that they found it funny to draw penises and sexual practices and to talk about reproduction and other things that they related to sexuality. This finding recalls that of Peter Kelley et al. (1999), in which children used laughter to reflect the recognition that they were talking about adult issues, often considered taboo for children. In Western society, the naked body (particularly the genitals), elimination, and sexual relations are relegated to private spaces in order to ‘civilise’ persons under a notion of ‘respectability’ (Authors, in press). Through this same ‘civilising’ process (Elias 1969)— anchored in a respectable domesticity and sexuality—children undergo socialisation, through which they acquire the feelings of modesty that have been constructed over centuries (Elias 1969). The laughter around topics such as passing gas, belching, genitalia, and sexuality reflect children’s perceptions that these are sensitive topics reserved for private spaces. But why did many of the boys laugh more?

John explained that these things are funny when you’re small, but not when you are older like them. That is, for him, age had something to do with the fact that he and his classmates found topics related to sexuality to be funny. A group of 6th graders— upon viewing another group’s drawing that was decorated with several depictions of penises—concluded correctly that it had been done by boys. When asked how they knew the drawing had been done by boys and why the boys had drawn it, they answered as follows:

Paula: Because my father told me that boys are a little dumber than girls and that they do things that people who are a little more immature do.

Pedro: That’s not necessarily true!

Researcher: What do you mean by ‘dumber’? What kinds of things do they do?

Paula: I’m embarrassed to say it. Weirder things, I don’t know...

Juana: I believe that everyone has their own different mentality, that everyone makes the drawing they want to make.

Researcher: The question isn’t what we do differently, but why.

Pol: It’s what we’re told. That you have to be calmer or... that you have to be more...

Núria: Also, for example, girls, when we're little they tell us that we like pink, and they also tell boys that they shouldn't cry and that they have to be strong and things like that... But now that's not done as much.

At first the children allude to the supposedly different maturation rates of boys and girls, concluding—over Pedro's protests—that boys' behaviour around sexual topics is explained by their lesser 'maturity'. But then Pol's reflection turns the conversation towards what 'we're told' to be, or perhaps what we are allowed to be, do, and express according to our gender, as Núria argues when she raises the topic of gendered socialisation norms. Now 'that's not done as much', says Núria, despite the fact that the children immediately knew the gender of the artists of the drawing.

4.2.2. *Sexuality as a joke*

In a mixed-gender focus group of 6th graders (6 girls and 6 boys), children answered questions about sexuality that they had written down anonymously at the beginning of the activity. The girls spoke calmly and seriously, asking and answering questions, while the boys only contributed jokes.

Sara [talking about the questions the children have written down anonymously]:
Well, I wouldn't have asked them, but I liked it [the activity], so I could have more information, you know?

Researcher: Do you [plural] want to have information?

Sara: Yes!

Lina: I want to have kids when I grow up!

Marta: Me too!

Pablo: I want a cat when I grow up [laughter]

Luis: You're going to fuck a cat! [laughter]

Sara, Lina, and Marta talked quietly and emphasised that they had enjoyed having more information about sexuality. However, Pablo and Luis didn't ask questions and, when they spoke, they gave the impression that, for them, sexuality was a joke. These

contributions made the other boys burst into laughter, while most of the girls remained serious.

For Gilbert Herdt (1987) masculinity and femininity are categories that are acquired through different processes. Femininity is perceived as a natural process: When a girl has her first period, she becomes a woman. In contrast, masculinity is an acquired status, often constituted by the opposition or denial of femininity (Moncó 2005) and must be achieved and maintained (Herdt 1987) through rituals (Schrock and Schwalbe 2009). This task begins in primary school, with what Matías de Stefano (2017) calls ‘masculinity exams’, that is, mockery and exclusion, through which the peer group judges and guides the behaviour of boys to adapt to hegemonic masculinity (Connell, 1995). Thus, Raewyn Conell (1995) speaks of masculinities in the plural, leaving room for other masculinities subordinated to the hegemonic one, such as those that are assimilated to attributes of femininity. Our findings suggest that hegemonic male sexuality is governed such that boys treat sexuality like a joke, in what may be considered yet another ritual in the acquisition and maintenance of masculinity. Despite the fact that, as we have seen in the quotes shown so far, there are individual children and even some male groups who have been able to talk about sexuality earnestly and calmly.

Another group of 6th graders reflected on the different ways of talking about sexuality:

Carla: When a boy hears something about sexuality or that has something to do with the subject, he laughs. And when the boys are talking about it and a girl arrives, she doesn’t laugh. I don’t know, I see a little difference, like boys laugh more at it than girls.

Emma: I would laugh if I came across a group of boys talking about it.

Lorena: I would be a little uncomfortable.

In this example, Carla points out the same difference in how boys and girls talk about sexuality: Boys laugh, and girls don’t. Despite this, Emma shares that she too would laugh in this hypothetical situation, showing that there are also negotiations of and resistance to the dominant discourse (Krause and De Zordo 2012).

That fact that many boys tend to approach sexuality as a joking matter amounts to a gendered governmentality of sexuality. In a study carried out in different regions of the US, Patricia Alder and others (1992) analyse the role of popularity in the socialisation process of children. The determinants of popularity vary by gender, leading to idealised models of masculinity and femininity that children try to fit into. According to these, boys gain popularity through their athletic ability, coolness, toughness, and success in cross-gender relationships. And girls gain popularity through their own physical appearance, social skills, and academic success. Our analysis suggests that children learn the hegemonic male and female models of sexuality in our society through socialisation. Thus, the children seem to have applied communicative vigilance such that most boys—those who perform hegemonic masculinity—approached sexuality through laughter and jokes and most girls—those who perform hegemonic femininity—approached it earnestly. Although these are the dominant patterns, there are some boys and girls who acted differently, such as Emma who said that she would laugh or Ivan who asked a question earnestly.

4.2.3. *Sexuality up for discussion*

In several focus groups, we asked how the children talked about sexuality with their friends and what topics they talked about. The following exchange comes from a mixed group of 5th graders.

Researcher: And do you talk about sexuality?

Laura: Yeah, look, we [feminine plural], along with other girls from the other class...

Ruben: Yeah, they always go over there.

Elena: Yeah, and we know everything about each other [‘sabemos todo de todas’, feminine plural].

Ruben: The boys not much.

Elena: They can’t keep anything to themselves.

Luna: No, they [the boys] not so much.

Researcher: And what topics do you talk about among yourselves that you consider personal [‘íntimos’]?

Laura: Who we like, stuff about your period, or that her parents got separated and she's sad, that I've got some hairs here...

Researcher: And you boys, what do you talk about?

Elena: Football. They talk about football.

Jorge: Video games, who you like, that sort of nonsense...

Ruben: We talk about football.

Laura: That makes me wonder... What do you do if you like someone? Do you tell your friends, or just a specific friend, or do you keep it to yourself?

Jorge: If I like someone and I need to tell someone to get it off my chest, but I don't want everyone to know, I look for someone I trust and I tell only that person.

The exchange displays children's perceptions of their ways of talking about issues related to sexuality. The girls report talking in groups with their friends and telling each other personal things about their bodies or their feelings. Ruben also states that the girls 'always go over there' to talk. In contrast, the girls' perception is that the boys don't talk about these issues. 'They talk about football', says Naomi and then Ruben repeats the phrase. Both comments (re)produce a stereotypical masculinity and, Jorge's report that boys talk about 'who you like' goes unmentioned. From the moment Elena names the norm that boys talk about football, it seems that it is more difficult for boys to disclose whether if they talk about personal feelings and experiences without undermining their masculinity.

At the same time, according to Elena, groups of boys don't talk to each other in confidence, because the boys don't know how to 'keep' secrets. The boys also report not discussing sexuality in groups, although Jorge says that he shares this kind of information with a single trusted friend. Laura's interest in knowing how the boys talk about personal issues reveals the supposition that boys and girls do so differently. In another focus group, a 6th-grade girl recounted a moment in which girls became confidants of a boy who wanted to talk about a personal situation related to sexuality: 'Since he saw that the girls didn't laugh, he went to talk to the girls because he needed to share it with someone'.

Barrie Thorne and Zella Luria (1986), through a study on the games of children in primary schools in different regions of the US, propose that boys and girls emphasise in

their conversations different dimensions of sexuality—boys sexual relations and girls emotional connection—because voluntary segregation by gender (motivated by compulsory heterosexuality) offers them different learning contexts and spaces. On the one hand, most of the boys observed by the authors related to each other through competitive sport, and their language incorporated the use of swearing, as a transgression of the rules of public comportment. On the other hand, most girls gathered in small groups in smaller spaces where bodies were closer, physical interactions were more intimate (caresses, touching and combing each other's hair), and they revealed their vulnerabilities to each other. In this line, many of the girls participating in our research would likely have learned and practiced these forms of small-scale, intimate conversation based on trust and self-revelation. In contrast, many of the boys would not have had this opportunity to practice intimate conversation in groups of boys, where they were subject to masculinity exams. Barring this possibility of engaging in intimate conversation in a group of boys, they had the option of turning to a carefully selected boy or to group of girls.

While the focus groups of girls replicated this same dynamic of intimacy and trust, in many of the groups of boys, the participants yelled, joked, and laughed. In several of these, some boys complained about the behaviour of their classmates. For example, at the end of a particularly rowdy focus group, a 4th grade boy exclaimed in apparent frustration, 'We haven't even been able to talk!'. The data show how communicative vigilance does not allow boys to talk calmly in public about personal issues, to ask questions, or to reveal their ignorance—activities that are allowed to girls. This seems linked, on the one hand, to the different socialisation and learning contexts and opportunities afforded to boys and girls, and on the other, to the pressure exerted by boys and girls themselves to orient practices towards hegemonic masculinity through the constant demonstration of masculinity. In reproducing hegemonic masculinities, this governmentality of talk about sexuality limits boys' opportunities to share feelings and information. As such, they become victims of a form of 'emotional mutilation', which bell hooks (2004) defines as one of the first acts of violence of our sex-gender system.

5. Conclusions

Analysing the boys' and girls' pictures and talk about sexuality through the lens of gender reveals that hegemonic social constructions of male and female sexuality govern their practices through a communicative vigilance according to which boys are pushed to represent their genitals and bodies visibly and talk about sexuality through joking, while female genitalia are rendered invisible, and girls are oriented towards having calm discussions about sexuality. This governance of child sexuality has disadvantages for both boys and girls. For boys, the impossibility of holding calm discussions about sexuality means that they cannot show their ignorance with their peers, share their questions, or seek help. For girls, the invisibility of female genitalia articulates with ignorance of their own bodies and genitals. This governance of the hegemonic discourses over children's experiences, practices and subjectivities is reproduced, negotiated, and resisted by the children themselves.

As shown in other research (Morison, Macleod and Lynch 2021), peer group pressures affect boys and girls regardless of gender, rewarding hegemonic behaviours and mocking and excluding non-hegemonic ones. The social obligatoriness of heterosexuality generates segregated spaces where children learn and practice behaviours and attitudes associated with hegemonic gender norms. And, at the same time, this different learning seems to contribute to the maintenance of this segregation through the comfort of speaking a common language, such as the joking of the boys and the calm discussions of the girls.

Our findings reaffirm that the different performative behaviour of boys and girls results in many boys—and also some girls that don't perform hegemonic femininity—being excluded from spaces for dialogue and learning about sexuality. Going forward, we must ask not only how schools can better include boys in sexuality education, but also how researchers can better include them in sexuality education research. While making room for boys, we must also look for ways to increase the representation of female bodies and genitalia.

Acknowledgements

We would like to thank the children participating in the study for sharing their points of view on a subject as sensitive as sexuality, as well as their families and schools for

allowing us to carry out the research. We would also like to thank Susan Frekko for her guidance, translation from original Spanish, and valuable feedback during the writing process of this article.

Funding

This work was supported by the Spanish Ministry of Science and Innovation under Grant PID2020-112692RB-C21 / AEI / 10.13039/501100011033, the Spanish Ministry of Equality under Grant 34/4ACT/21, and by the Barcelona City Council under Grant 21S04887-001.

References

- Adler, Krisitin; Sanna Salanterä and Maya Zumstein-Shaha. 2019. "Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review." *International Journal of Qualitative Methods* 18: 1-15.
<https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Alder, Patricia, Steven Kless, and Peter Alder. 1992. "Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls". *Sociology of Education* 65 (3): 169-187. <https://doi.org/10.2307/2112807>
- Allen, Louisa. 2013. "Boys as Sexy Bodies: Picturing Young Men's Sexual Embodiment at School". *Men and Masculinities* 16 (3): 347-365.
<https://doi.org/10.1177/1097184X13497205>
- Bhana, Deevia. 2013. "Kiss and tell: Boys, girls and sexualities in the early years". *Agenda* 27(3): 57-66. <https://doi.org/10.1080/10130950.2013.834677>
- Bhana, Deevia and Debbie Epstein. 2007. 'I don't want to catch it'. Boys, girls and sexualities in an HIV/AIDS environment. *Gender and education* 19(1): 109-125.
<https://doi.org/10.1080/09540250601087835>
- Blaise, Mindy. 2009. "'What a girl wants, what a girl needs': Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom". *Journal of Research in Childhood Education* 23(4): 450-460. <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>

- Blaise, Mindy. 2010. Kiss and tell: Gendered narratives and childhood sexuality. *Australasian Journal of Early Childhood* 35(1): 1-9. <https://doi.org/10.1177/183693911003500102>
- Bucholtz, Mary and Kira Hall. 2004. Theorizing identity in language and sexuality research. *Language in Society* 33 (4): 469-515. <https://doi.org/10.1017/S0047404504334020>
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Clark, Alison. 2005. Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care* 175 (6): 489-505. <https://doi.org.ue.uab.cat/10.1080/03004430500131288>
- Connell, Raewyn. 1995. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Davies, Bronwyn. 1989. *Frog and snails and feminist tales*. Boston: Allen & Unwin.
- Davies, Cristyn and Kerry Robinson (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(3): 249-262. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.249>
- De Stéfano, Matías. 2017. ¿“cosas de niños” o cosas que los niños hacen para hacerse hombres? Reflexiones antropológicas sobre edad, violencia y masculinidad. *Hachetepé. Revista científica de Educación y Comunicación* 2 (15): 95-102.
- Eldén, Sara. 2013. Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood* 20(1): 66-81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>
- Elias, Norbert. 1969. *The Civilizing Process. The History of Manners*. Oxford: Blackwell.
- Enguix, Begonya. 2022. “Entre la espada y la pared: cuerpo, género y posthumanismo”. In *Pensar la antropología en clave posthumanista*, edited by Josep Martí and Begonya Enguix, 47-72. Madrid: CSIC-Biblioteca de Antropología.
- Foucault, Michel. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard
- Frekko, Susan, Jessaca Leinaweaver and Diana Marre. 2015. How (not) to talk about adoption: On communicative vigilance in Spain. *American Ethnologist* 42 (4): 703-719. <https://doi.org/10.1111/amet.12165>
- Gramsci, Antonio. (1975). *Cuaderni di carcere*. Torino: Einaudi Editore.
- Hall, Stuart. 1997. *Representation: Cultural Representations and signifying practices spectacle of the other*. London: Sage Publications.

- Herdt, Gilbert. 1987. *The Sambia: Ritual and Gender in New Guinea*. California: Wadsworth.
- Héritier, Françoise. 2002. *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris: Odile Jacob.
- Holford, Naomi, Emma Renold and Tuuija Huuki. 2013. What (else) can a kiss do? Theorizing the power plays in sexual cultures. *Sexualities* 16 (5-6): 710-729. <https://doi.org/10.1177/1363460713487300>
- hooks, bell. 2004. *The will to change. Men, masculinity, and love*. New York: Atria.
- Hurtado, Felipe and Pérez, María. 2011. Concepts of sexuality education in Spain. En *Forum Sexuality Education and Family Planning* (pp 23-27). Frankfurt: BZgA.
- Inda, Jonathan Xavier. 2005. Analytics of the Modern: An Introduction. In *Anthropologies of Modernity: Foucault, Governmentality, and Life Politics*, edited by Jonathan Xavier Inda, 1-22. Oxford: Blackwell Publishers.
- James, Allison. 2007. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist* 109 (2): 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261.262>
- Kelley, Peter, David Buckingham and Hannah Davies. 1999. Talking dirty: Children, sexual knowledge and television. *Childhood* 8 (2): 221-242. <https://doi.org/10.1177/0907568299006002005>
- Krause, Elizabeth L. and Silvia De Zordo. 2012. Introduction. Ethnography and biopolitics: tracing "rationalities" of reproduction across the north-south divide. *Anthropology & Medicine* 19 (2): 137-51. <https://doi.org/10.1080/13648470.2012.675050>
- Lacan, Jacques. 1956 [1994]. *El Seminario de Jacques Lacan. Libro IV: La relación de objeto*. Barcelona: Editorial Paidós: Barcelona.
- Moncó, Beatriz. 2005. ¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres? Hombres, mujeres, igualdades y diferencias: Una dialéctica entre modelos culturales. *Thémata* 35: 101-112.
- Moore, Allison and Paul Reynolds. 2018. *Childhood and Sexuality. Contemporary Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan.
- Morison, Tracy, Catriona Macleod and Ingrid Lynch. 2021. 'My friends would laugh at me': embedding the dominant heterosexual script in the talk of primary school

- students. *Gender and education* 34 (3): 329-345. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1929856>
- Nash, Mary. 1995. Género y ciudadanía. *Ayer* 20: 241-258.
- Renold, Emma. 2000. “‘Coming out’: Gender, (hetero)sexuality and the primary school”. *Gender and education* 12(3): 309-326. <https://doi.org/10.1080/713668299>
- Renold, Emma. 2006. “‘They won't let us play... unless you're going out with one of them’: Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years”. *British Journal of Sociology of Education* 27 (4): 489-509. <https://doi.org/10.1080/01425690600803111>
- Rich, Adrienne. 1980. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs: Journal of women in culture and society* 5 (4): 631-660. <https://doi.org/10.1086/493756>
- Riessman, C. 2008. *Narratives methos for human sciences*. London: Sage Publications.
- Schrock, Douglas, and Michael Schwalbe. 2009. Men, Masculinity, and Manhood Acts. *Annual review of sociology* 35: 277-295. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115933>
- Spyrou, Spyros. 2011. The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 18 (2): 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Stephens, Elizabeth. 2007. The Spectacularized Penis Contemporary Representations of the Phallic Male Body. *Men and Masculinities* 10 (1): 85-98. <https://doi.org/10.1177/1097184X07299332>
- Sur, Piyali. 2021. Discipline and Surveillance: Adolescent Girls talk about Body and Sexuality: A Case Study from Kolkata, India. *Journal of International Women's Studies* 22 (1): 401-416.
- Thorne, Barrie and Zella Luria. 1986. Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems* 33 (3): 176-190. <https://doi.org/10.2307/800703>
- Vance, Carole. 1984. *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Witting, Monique. 1992. *The Straight Mind and other essays*. Boston: Beacon Press.

Aportación 6: Malgosa, E. & Alvarez, B. (en revisión). *Imagined femininity: pain over the life cycle*. *NEOS: A Publication of the Anthropology of Children and Youth Interest Group*

Imagined femininity: pain over the life cycle

Introduction

The link between women and pain has a long history in medical, Christian and popular discourses (Fournier 2002). We see it in representations of motherhood as suffering—whether through childbirth (Imaz 2001) or the sacrifices of the Virgin Mary (Hagene 2008)—depictions of the hysterical woman (Foucault 1978), and portrayals of menopause, menstruation, and premenstrual syndrome (Fournier 2002). These images coexist with other imaginaries of femininity, influenced by popular feminisms, which represent young girls as sexually active, knowledgeable, autonomous (Gill 2008) and entitled to sexual pleasure (Allen 2011), as expressions of “agency” or “girl power” (Gonick et al. 2009).

Children participate in the construction of these representations through language and other symbolic systems (Hall 1997). Children’s representations of femininities reflect beliefs that must be interpreted in their context (Spyrou 2011) and that produce subjectivities (Althusser 1971; Butler 1990; Gramsci 1975). The production of femininities in childhood has been studied within the framework of sexuality (Blaise 2010), mediated by heterosexuality (Renold 2006) and where schools become a place of regulation and surveillance of girls’ bodies and sexual expression (Sur 2021), which turns them into “docile bodies” (Foucault 1977). There is a lack of studies, however, about the place of pain in children’s conceptualizations of femininity. Understanding whether and how children link pain to femininity can help us develop more equitable approaches to femininity and masculinity in educational discourses.

In research in seven primary schools in the province of Barcelona, Spain, we have shown that hegemonic representations of femininity shape the practices, narratives, and subjectivities of children (Alvarez et al. 2022; Malgosa et al. 2022). This article analyzes 24 focus groups carried out during the 2021-22 academic year with children in the 4th and 5th grades of primary school (9 and 10 years old) to explore how they think about femininity and pain.

Method

The children divided themselves into small groups to make a collective drawing about “changes to our bodies.” Next, we joined the groups to create larger focus groups, in which the children explained their drawings to each other. This technique was designed to trigger narratives (Eldén 2013). During the focus groups, a space for critical reflection and the deconstruction of hegemonic practices was created. For example, we asked why some processes of the female body supposedly hurt and whether female bodies can experience sensations other than pain. In such discussions, children and researchers collectively produced knowledge (Clark 2005) about sexuality. Data were transcribed, anonymized, coded and analyzed thematically.

“What women have” hurts

A group of 9-year-old girls presented a drawing of a girl with pimples on her face, tears in her eyes and blood coming out of her pants, with the label “I hate my period.” When we asked why the girl hated her period, they said:

Maria: Because she doesn’t like it.

Laura: We have to be in the bathroom all day.

Juana: Because it hurts when it comes out.



Drawing #1, girls, age 9

Although some of the girls had surely started menstruating, no girl revealed to us that she had.

The image of menstruation as painful emerged in all focus groups. Although Dusenbery (2018) has questioned whether any degree of menstrual pain is “normal,” normalization of menstrual pain remains frequent and contributes to the under-diagnosis of menstrual disorders such as endometriosis (Guidone 2020). Menstruation is a symbol of femininity (Herdt 1987) that participants associated with pain and other negative things. When we asked them what word first came to mind when they thought of menstruation, they told us sadness, blood, pain, shame, fear, being in a bad mood, eating chocolate, pimples, and disgust. When we asked if these things were positive or negative, they answered “negative.” And when we asked them if they wanted to have their period, most said no. In another group of 9-year-old girls, the following exchange occurred:

Lola: It scares me. You’re moving closer to an unknown place.

Lisa: We’re scared because we have no idea what it is.

The lack of information that many 9- and 10-year-old girls have about menstruation generates fear, especially when the information available in hegemonic representations is associated with pain.

Other pains of femininity

Pain was not only present when children talked about menstruation but also when they talked about other moments of the female life cycle, such as sexual intercourse and childbirth. Numerous girls asked if it hurt to have sexual intercourse. For example, 9-year-old Anna asked, “Does it hurt when someone puts his penis inside your vagina?” In a group of 9-year-old boys and girls, the following exchanged occurred:

Laia: That noise that they [women] make, is it real?

Pablo: Yes, because the semen goes inside of her, it hurts and she says “aah” [imitates a moan]. That hurts mothers.

In the children’s representations, moans were always made by a woman (although they disagreed as to whether the moans expressed pain or pleasure). When we asked why a woman would have sexual intercourse if it hurts, they responded, “to have children.”

Childbirth was also represented as painful, as in this group of 9-year-olds:

Emma: All the movies have mothers [women in labor] who are screaming.

Pedro: Maybe it will be the worst day because it hurts, but the best because you'll have your baby.

That is, women accept pain—from menstruation to sexual intercourse to childbirth—so that they can have children and reproduce the species. An infinite capacity for sacrifice (Stevens and Soler 1974) appears to be part of how these children represent femininity.

Representations of femininity that subvert and resist

However, some narratives resisted the portrayal of femininity as existentially linked to pain. A group of 10-year-old girls presented a drawing of a girl with blood coming from her vulva and a stain on the floor [drawing 2], accompanied by a sanitary napkin and a menstrual cup. Her face showed a placid smile. One participant explained that she knew about the menstrual cup because she often talked to her mother about the female body. She may have been the source of this more positive representation of menstruation.



Drawing #2, girls, age 10 years

Another group of 10-year-old boys and girls—with whom we had carried out three previous sexuality and relationship workshops—were asked the first word that came to mind when they thought about menstruation. Their responses were hormones, pads, tampons, blood, menstrual cup, boys, girls, pregnant women, babies, sex, changes, smell, money, party, celebration, happiness, sadness, and feelings. This group described a wide range of concepts associated with menstruation and hence with femininity.

Conclusions

Participants tended to associate the processes of the female body with pain—most centrally in the case of menstruation, but also with sexual intercourse and childbirth, suggesting that women sacrifice themselves to have babies and reproduce the species. However, some participants talked about sexuality with their families and/or had attended previous relationship and sexuality workshops with us, and these participants created alternative and subversive representations of femininity, acknowledging negative but also positive aspects of having a female body.

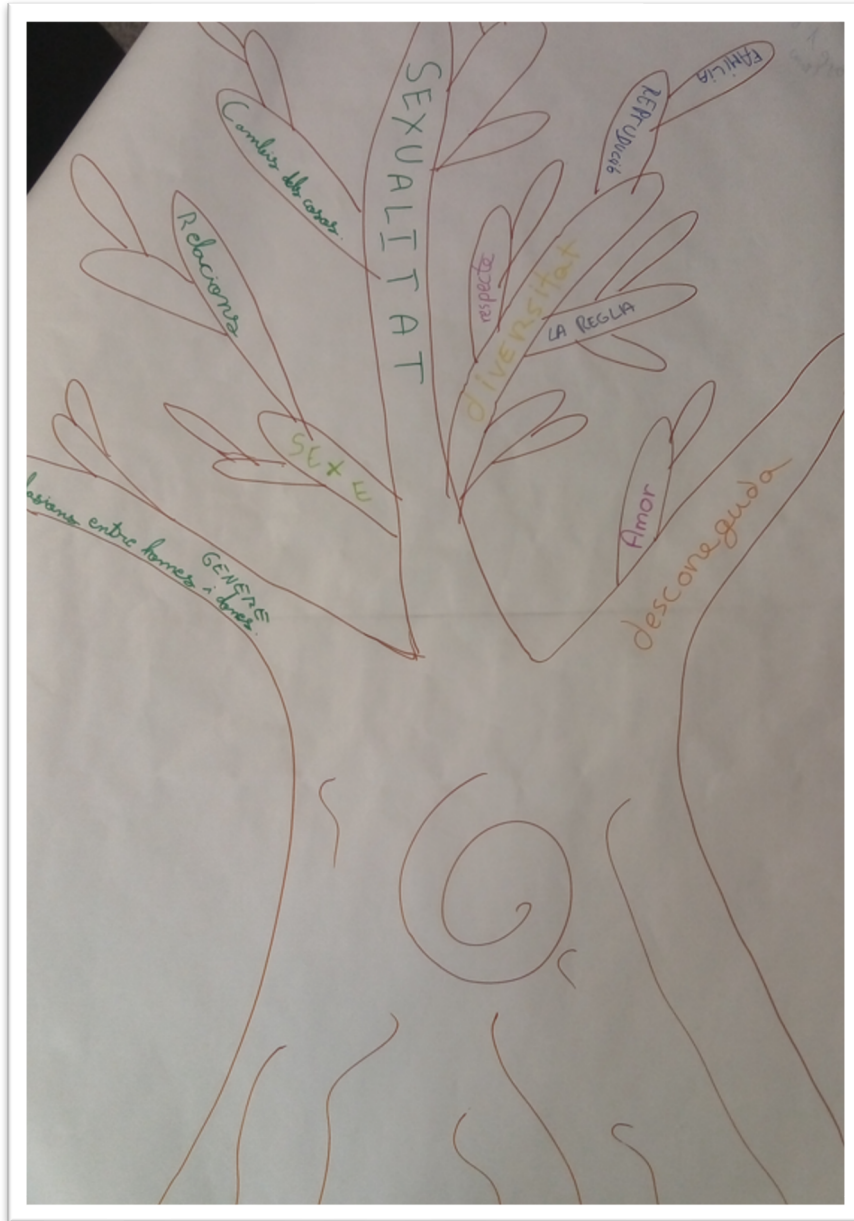
References

- Allen, Louisa. 2011. *Young people and sex education. Rethinking key debates*. New York: Plgrave Macmillan.
- Althusser, Louis. 1971. *La ideología y los aparatos ideológicos de Estado*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Blaise, Mindy. 2010. “Kiss and tell: Gendered narratives and childhood sexuality”. *Australasian Journal of Early Childhood* 35(1): 1-9. <https://doi.org/10.1177/183693911003500102>
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Clark, Alison. 2005. “Listening to and involving young children: A review of research and practice”. *Early Child Development and Care* 175 (6): 489-505. <https://doi.org.are.uab.cat/10.1080/03004430500131288>
- Dusenbery, Maya. 2018. *Doing Harm: The Truth about How Bad Medicine and Lazy Science Leave Women Dismissed, Misdiagnosed, and Sick*. New York: HarperCollins

- Eldén, Sara. 2013. “Inviting the messy: Drawing methods and ‘children’s voices’”. *Childhood* 20 (1): 66-81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>
- Foucault, Michel. 1977. *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel. 1978. *Histoire de la sexualité: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Fournier, Valérie. 2002. “Fleshing out Gender: Crafting Gender Identity on Women’s Bodies”. *Body & Society*, 8 (2): 55–77. <https://doi.org/10.1177/1357034X02008002004>
- Gill, Rosalind. (2008). “Empowerment/sexism: Figuring female sexual agency in contemporary advertising”. *Feminism and Psychology* 18: 35–60. <https://doi.org/10.1177/095935350708495>
- Gonick, Marina and Emma Renold, Jessica Ringrose, and Lisa Weems. 2009. “Rethinking agency and resistance: What comes after girl power?”. *Girlhood Studies*, 2 (2): 1-9. <https://doi.org/10.3167/ghs.2009.020202>
- Guidone, Heather C. (2020). “The Womb Wanders Not: Enhancing Endometriosis Education in a Culture of Menstrual Misinformation”. In *The Palgrave handbook of critical menstruation studies* edited by C. Bobel et al., 269-286. Singapore: Plagrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-0614-7>
- Gramsci, Antonio. 1975. *Cuaderni di carcere*. Torino: Einaudi Editore.
- Hagene, Turid. 2008. *Negotiating love in post-revolutionary Nicaragua: the role of love in the reproduction of gender asymmetry*. Bern: Peter Lang.
- Hall, Stuart. 1997. *Representation: Cultural Representations and signifying practices spectacle of the other*. London: Sage Publications.
- Herd, Gilbert. 1987. *The Sambia: Ritual and Gender in New Guinea*. California: Wadsworth.
- Imaz, E. 2001. Mujeres gestantes, madres en gestación. Metáforas de un cuerpo fronterizo. *Política y Sociedad*, 36: 97–111. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0101130097A>
- Renold, Emma. 2006. “‘They won’t let us play... unless you’re going out with one of them’: Girls, boys and Butler’s ‘heterosexual matrix’ in the primary years”. *British Journal of Sociology of Education* 27 (4): 489-509. <https://doi.org/10.1080/01425690600803111>

- Stevens, Evelyn and Martí Soler. 1974. "El marianismo: la otra cara del machismo en América Latina". *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas* 10 (1): 17-24. <https://www.jstor.org/stable/27933189>
- Sur, Piyali. 2021. "Discipline and Surveillance: Adolescent Girls talk about Body and Sexuality: A Case Study from Kolkata, India". *Journal of International Women's Studies* 22 (1): 401-416.

Conclusiones



(El árbol de la sexualidad dibujado al final de una actividad por niños y niñas de once años, Escuela 3, 2020-21).

“Me ha gustado poder hablar de sexualidad con los otros”.

“Me ha gustado hablar de sexualidad abiertamente sin vergüenza”.

“Me ha gustado aprender cosas que nos van a pasar para no encontrármelo y asustarme”.

(Valoración de niños y niñas de nueve a once años de las actividades, Escuela 3, 2020-21).

Esta tesis ha pretendido generar conocimiento sobre el vínculo entre la sexualidad y la infancia con la participación de niños y niñas, aportando a la literatura —aún muy escasa— sobre la temática datos sobre sexualidad desde la perspectiva infantil. Abarca más allá de la sexualidad infantil, que enmarcaría las percepciones y experiencias sexuales de los niños y niñas, y se centra en la conjunción entre sexualidad e infancia porque incorpora cómo se unen los significados sociales de ambas categorías y sus repercusiones en la gobernanza de la sexualidad durante la infancia por parte de las personas adultas, así como la de los propios niños y niñas.

Se sigue pensando que se debe “proteger” a la infancia de los “riesgos” de la sexualidad, por lo que el riesgo opera como un poderoso significado para el control social que mantiene las relaciones de poder dominantes (Davies & Robinson, 2010). Stevi Jackson y Sue Scott (1999) mostraron cómo la amenaza al bienestar de la infancia proviene de los “males” sociales globales omnipresentes, como las consecuencias dañinas del sexo, la violencia que aparece en los medios de comunicación y el peligro del abuso sexual infantil, este último mediante la imagen popular del pedófilo representada como un “monstruo”. Anthony Giddens (1991) afirmó que en la actualidad la cotidianidad no es más peligrosa que en épocas anteriores, sino que las condiciones sociales de la modernidad hacen que pensar en términos de riesgo y evaluación de riesgos sea un ejercicio muy común. Estas ansiedades pueden, o no, reflejar el peligro real. Así, por ejemplo, a pesar de la evidencia de que es más probable que la niñez sufra un abuso sexual por parte de personas del entorno íntimo, el “peligro de los extraños” es el que aparece en los medios de comunicación y contribuye al imaginario colectivo del fenómeno (Jackson & Scott, 1999). De hecho, el interés de la infancia en la sexualidad se interpreta como un peligro, muchas veces como un indicador de que la persona ha sido sexualmente abusada, y a la vez, que puede potencialmente abusar de otros niños y niñas (Jackson & Scott, 1999) “inocentes”. Desde esta perspectiva, que un niño o niña realice prácticas que las personas adultas interpretan como sexuales, como tocarse los propios genitales, se conceptualiza como un indicador de abuso sexual, tal y como apuntan estudios del campo de la pediatría cuando se refieren a masturbación infantil “excesiva” (Mallants & Casteels, 2008). Así, el conocimiento sexual que se ofrece a la infancia se constituye en el marco de la protección ante peligro en vez de sustentado en los derechos de la infancia a tomar decisiones sobre su propio cuerpo (Davies & Robinson, 2010). La Convención sobre los Derechos de la Niñez (ONU, 1989) tiene como principales derechos la protección, provisión y participación. Sin embargo, Allison Moore (2013) argumenta cómo en el ámbito de la sexualidad son los derechos de protección los que han dominado los debates sobre la infancia y la sexualidad. A pesar de que la Convención estipula en sus artículos 12 y 13 el derecho de la infancia a formarse en un juicio propio y a buscar y recibir información, Moore muestra cómo el derecho a participar se expresa en términos de “madurez” en la propia Convención, por lo que la infancia —inocente, inmadura y asexual— raramente podrá participar en las decisiones individuales que afectan a su sexualidad bajo los artículos de esta.

La dominancia de la protección sobre la participación también ha regido las políticas en materia de educación sexual españolas y catalanas. Como muestran los resultados de esta tesis, la creciente incorporación de la educación sexual en la legislación nacional, así como en el debate público, se legitima con la necesidad de “proteger” a los niños y,

sobre todo, a las niñas de los riesgos derivados de la violencia sexual. Es decir, hoy en día la educación sexual es vista por los organismos políticos nacionales e internacionales (UNESCO, 2009) y, también, por los y las profesionales de la educación, primordialmente como un mecanismo de prevención de violencias machistas, conductas sexistas y abusos sexuales, cosa que complementa el discurso de la educación sexual basada en el riesgo que proponía prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual. Este fenómeno visibiliza que nuestra sociedad sigue sin pensar a la infancia como poseedora de sexualidad, deseos y placeres: no se reivindica la educación sexual para que la niñez tenga sexualidades saludables y placenteras, también en la vida adulta, sino para seguir “protegiéndola” de los riesgos, ahora enmarcados en la violencia sexual y de género.

Estos discursos y representaciones hegemónicas sobre la infancia y la sexualidad crean los marcos que definen la gobernanza de la sexualidad infantil por parte de las personas adultas, así como aquella ejercida entre pares. Los niños y niñas de las escuelas catalanas equiparan la sexualidad con las prácticas sexuales adultas heterosexuales basadas en un coito vaginal y con fines reproductivos, tal y como también señaló Jo Frankham (2006) a partir de una investigación realizada en el Reino Unido. La mayoría de los cuerpos que los niños y niñas han dibujado en las actividades de investigación son adultos o han pasado la pubertad, situando esta como el elemento de inicio “efectivo” de la sexualidad y alejando de ella a la infancia. A pesar de que la Organización Mundial de la Salud define la sexualidad como “un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción” (2006: 5), la reproducción sigue siendo el eje en torno al cual pivotan las conversaciones sobre sexualidad entre la infancia y las personas adultas, reproduciendo el discurso de la sexualidad como meramente adulta y la infancia como asexual, a la vez que se perpetúan los discursos normativos sobre la heterosexualidad, el sexo heterosexual (Robinson & Davies, 2008) y los cuerpos sexuados de forma binaria como “masculinos” o “femeninos” – no dejando espacio, por ejemplo, a los cuerpos que no encajan en esta norma–.

“¿Cómo se hacen los bebés?” es una de las preguntas que suelen hacer los niños y niñas de las escuelas catalanas a sus familias y que suele dar pie a las primeras –y a veces únicas– conversaciones sobre sexualidad. Como se ha mostrado, las respuestas diferenciales según género a esta pregunta, donde las narrativas de las niñas se centran en la maternidad, el embarazo y los bebés, mientras que las de los niños se centran en las relaciones sexuales, el placer que se vincula a ellas y las fantasías sexuales, muestran cómo en las escuelas catalanas en torno de la sexualidad se desarrollan grandes asimetrías de poder de género. De hecho, en las escuelas, las explicaciones sobre la reproducción humana –normalmente en sexto curso (once años)–, suelen centrarse en los aparatos reproductores. Se suele explicar que se necesita un espermatozoide del cuerpo masculino. Cuando se ha preguntado a niños y niñas de diez y once años cómo una persona puede saber si ya tiene semen o no, o cuándo sale el semen, contestan que “masturbándose”, cosa que explican que las personas hacen “porque les gusta”. En contraste, el necesario óvulo del cuerpo femenino se vincula socialmente a la menstruación y esta, como se ha mostrado en uno de los artículos de esta tesis, la infancia la vincula al dolor. Las explicaciones del profesorado sobre la reproducción

humana reproducen desigualdades de género e invisibilizan los cuerpos no normativos. Hablar de reproducción puede consistir en una buena ocasión para hablar de sexualidad en la escuela –a pesar de que no la única– a través de la incorporación del clítoris y del placer sexual, y reducir las desigualdades, por ejemplo, hablando de cuerpos no asociados a un género que tienen o no unas determinadas células.

Como se puede ver en los artículos de esta tesis, los discursos hegemónicos sobre infancia y sexualidad están atravesados por el género, creando un ensamblaje a partir del que se gobierna la sexualidad infantil. Las diversas fuentes de información sobre sexualidad que utiliza la infancia aplican una vigilancia comunicativa que transmite determinadas representaciones sobre la infancia, la sexualidad y el género, y contribuye a la creación de identidades y subjetividades sexuales. Así, los significados infantiles sobre la sexualidad y las subjetividades podrían divergir según las fuentes de información que se utilicen, por ejemplo, el profesorado explicando sólo la reproducción humana, la televisión y las series televisivas, los videos YouTube, las redes sociales y la pornografía mainstream, o bien los libros infantiles de educación sexual. Además, esta tesis muestra cómo estas subjetividades sexuales no solo son diversas según las experiencias y las informaciones que recibe la infancia, sino que también difieren según el género en que los niños y niñas son reconocidos, socializados y en el que quieren encajar. Dentro del grupo de pares en las escuelas de Catalunya, los niños y niñas con comportamientos de género hegemónicos son premiados, por ejemplo, mediante la popularidad, mientras se excluyen aquellos que no lo son, coincidiendo con resultados de estudios realizados en otros contextos culturales (Alder et al., 1992; Morison et al., 2021). Se ha mostrado como los niños son empujados a representar sus genitales y cuerpos de una forma muy visible, a hablar mediante la broma, mientras se invisibilizan los genitales femeninos en los dibujos sobre sexualidad y se permite a las niñas hablar de sexualidad de forma serena desde la ignorancia y la intimidación. Esta gobernanza diferencial crea desigualdades para ambos colectivos, así como para las personas con cuerpos, prácticas y discursos disidentes. Con todo esto, los resultados de la tesis se alinean con la literatura internacional al sugerir que para fomentar la equidad de género es necesario educar a la sexualidad (Bhana, 2013).

La sexualidad de los niños y niñas también es gobernada y modelada por otros agentes. A pesar de que ninguna de las escuelas participantes había llevado a cabo la educación sexual durante el trabajo de campo de esta tesis, la escuela es un lugar donde se producen y regulan sexualidades y donde los niños y niñas se “escolarizan” como seres sexuales y de un género determinado (Epstein & Johnson, 1998). Cuando el profesorado detecta comportamientos infantiles que relaciona con la sexualidad, despliega mecanismos de vigilancia comunicativa y *surveillance* para mantener la asexualidad de la infancia en el aula, en la que es mejor que los niños no “sepan” para que no “hagan”. Es decir, parece que en Cataluña también existe la creencia, que algunos estudios muestran en otros contextos socioculturales (UNESCO, 2009), de que la información sobre sexualidad conlleva inevitablemente a realizar prácticas sexuales, a pesar de que las investigaciones internacionales muestran el contrario (Duffy et al., 2013). Y si estas prácticas se “hacen”, como tocarse los propios genitales, el profesorado corre el riesgo

de que el alumnado “diga” algo, rompiendo el tabú que rodea la sexualidad en la infancia, mostrándola como sexual, y quizás poniendo en duda la competencia de la persona docente de mantener la niñez y la escuela alejadas de la sexualidad. Los resultados sugieren que esta gobernanza de la sexualidad infantil por parte del profesorado se sustenta en los discursos sobre la inocencia infantil, por lo que realizar cursos de formación al profesorado en materia de sexualidad e infancia les permitiría cuestionar sus prácticas educativas y reducir las desigualdades. Quizás así se podría romper el silencio que rodea ciertas prácticas como los tocamientos a los genitales del alumnado, y poder hablar de cuestiones como el placer y la privacidad con niños y niñas.

Este imaginario sobre la infancia constituye también una de las principales barreras a la investigación sobre sexualidad con niños y niñas, motivo por el cual existe una escasa literatura. En este sentido, y como se muestra en la publicación 1 de esta tesis, los elementos que han sorteado las barreras de acceso han sido la vinculación del proyecto con la Universidad, la construcción de sinergias y alianzas entre organizaciones y la realización de una investigación participativa. Esta participación ha conllevado situaciones complejas, como la articulación del rol de investigadoras con el de colaboradoras y la consecuente tensión entre la producción de datos y la intervención social, para lo cual se ha usado el diálogo y la pregunta como herramientas de reflexión crítica que contribuyen en la educación sexual. Por otro lado, se han reducido las dificultades de acceso de la investigación a los centros educativos mediante su adaptación en cada comunidad y contexto local particular, visible en la gran variedad de maneras de acceder que ha tenido esta investigación. La metodología de esta tesis enmarcada por el proyecto *SexAFIN* ha podido satisfacer tanto las necesidades de investigación como las necesidades de educación sexual de las escuelas participantes, por lo que algunas de ellas reciben el proyecto como un servicio de investigación, formación personalizada y acompañamiento en la inclusión de la educación sexual en el centro educativo, es decir, como antropología aplicada, entendida como aquella subdisciplina que se basa en la “aplicación de datos, perspectivas, teoría y métodos antropológicos para identificar, evaluar y resolver problemas sociales” (Kottak, 2000: 293).

Por último, esta tesis muestra también cómo los niños y niñas resisten y desafían el discurso sobre la asexualidad e inocencia infantil cuando afirman mantener conversaciones sobre sexualidad con los compañeros y compañeras en las que comparten de forma íntima si les gusta otra persona, si tienen novia, o hasta sus fantasías sobre las relaciones sexuales futuras, o cuando buscan y comparten información sobre sexualidad. Más aún, también reclaman su derecho a tener información y poder entender sus cuerpos. Como explicaban los niños y niñas del municipio B que tras participar en la investigación crearon una obra de teatro titulada “Yo tengo huevos y tú peras” en el resumen de la misma, “¿Os imagináis que un niño o niña nos pregunte qué es una nariz y le respondamos que hasta que no sea grande no le podemos explicar? Pues lo mismo pasa con la sexualidad”. Esta tesis visibiliza la necesidad de que la sociedad, y también la propia infancia, comprenda a los niños y niñas como sujetos sexuales, rompiendo con la noción de inocencia infantil y otorgando a la niñez el derecho a tener información para poder tomar decisiones sobre su propia

sexualidad, no solo para prevenir posibles “riesgos” sino para tener una sexualidad saludable y placentera (OMS, 2006; OMS & Federal Centre for Health Education, 2010).

Instaurar educación sexual en las escuelas podría garantizar este derecho de la infancia. Requeriría de formación al profesorado, así como una perspectiva centrada en los intereses y necesidades de la infancia, en la inclusión de las diversidades y en la no reproducción de desigualdades de género. Los resultados de esta tesis han evidenciado cómo, en las diferentes performaciones de género que hacen niños y niñas, los comportamientos asociados a la masculinidad hegemónica pueden quedar excluidos del diálogo y aprendizaje de la educación sexual. Por ello, se debería repensar cómo las escuelas –y también la investigación– pueden incluir mejor a estas personas en la educación sexual –y en las investigaciones sobre esta–, a la vez que se promueven espacios para la visibilización de los cuerpos, genitales y placeres femeninos y otros. Esto significaría situar la educación sexual en la agenda política –como se ha empezado a hacer en estos últimos años– y llevar a cabo los objetivos previstos en las leyes educativas, aportando recursos para la formación del profesorado y la generación de materiales y, al mismo tiempo, apoyar las investigaciones sobre educación sexual con la participación de niños y niñas.

Aplicabilidad de la investigación

Los resultados que han sido expuestos pueden ser, y han sido algunos de ellos, transferidos a la comunidad mediante la realización de cursos dirigidos al profesorado y las familias donde se ofrecen recursos sobre cómo hablar de sexualidad con los niños y niñas. Este material también se puede transferir mediante una guía de educación sexual dirigida a los centros educativos, un producto en el que se ha empezado a trabajar.

Más allá de la creación de productos escritos, formativos, gráficos y audiovisuales que promuevan la aplicabilidad de esta investigación, se ha generado un prototipo de investigación participativa adaptable en los diferentes centros educativos y que, a la vez que produce datos de investigación que posibilitan la comprensión de la situación de la educación sexual de la comunidad educativa específica, desarrolla un proceso de transformación a través del acompañamiento que el equipo investigador hace a la escuela y la realización de actividades que permiten la reflexión crítica y la creación colectiva de conocimientos. Por ejemplo, el profesorado de la Escuela 3, a lo largo de estos años de investigación, ha generado colectivamente unas líneas de educación sexual en su escuela que han sido producto del proceso de investigación y aprendizaje llevado a cabo. Estas líneas de escuela se van consolidando, y modificando si es necesario, a medida que las ponen a prueba. En este sentido, para contribuir a implementar la educación sexual en Cataluña, se podría realizar una investigación-acción parecida en todas las escuelas, que se adaptase a las especificidades de cada una y que produjese datos, a la vez que acompañamiento al equipo directivo y al profesorado para que realizaran la educación sexual.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Una de las principales limitaciones de esta investigación sobre infancia y sexualidad en perspectiva de género ha sido el binarismo de género. A pesar de que se ha tenido en cuenta que existen personas no representadas por las masculinidades y feminidades, los datos de campo son totalmente binarios. La infancia habla de “niños” y “niñas” y se posiciona en este campo binario de categorías opuestas, a pesar de que algunas personas saben que hay personas no binarias y muchas de ellas conocen que hay personas trans. Nuestro análisis por género ha seguido y reproducido, en cierta manera, este binarismo. Durante la reflexión para generar una estrategia metodológica se decidió no preguntar el género sentido de los niños y niñas que formaban los grupos por varias razones. En primer lugar, no se disponía de una sesión extra para hablar y reflexionar sobre la identidad de género, en segundo, no se quería dar más énfasis al binarismo, esencializar las categorías, ni empujar a alguna persona a identificarse con alguna categoría específica. Por eso, se decidió hablar del género que performaban las personas de un grupo, y cuando se habla de masculinidades y feminidades no necesariamente tienen que performarlas un niño y una niña respectivamente. De hecho, los grupos mixtos con una clara mayoría de un solo género –por ejemplo, cinco niñas y un niño– muy a menudo performaban el género de la mayoría, con dibujos y narrativas muy parecidas a los grupos de un solo género, por lo que dichos grupos se consideraron en el análisis como de un solo género.

Como se ha comentado anteriormente, a pesar de que la técnica del grupo focal ha posibilitado la generación de muchos datos que habrían sido imposibles sin la interacción del grupo, es muy importante subrayar que esta técnica invisibiliza discursos minoritarios o la participación de personas menos dominantes. Para evitar esta limitación se podría incorporar técnicas de investigación cuantitativas que permitieran la producción de datos individuales de forma anónima. Por ejemplo, en algunas de las valoraciones que pedimos al alumnado al final de las actividades, emergen datos interesantes como vergüenzas e incomodidades que no habían sido detectadas durante el grupo focal, pero en estos casos no tenemos más información de la que escriben de forma anónima en un papel.

La dificultad de acceder a escuelas privadas y de carácter religioso también es otro sesgo de esta investigación, por lo que, para poder comprender la diversidad existente, sería adecuado completar el análisis incorporando escuelas privadas y religiosas. De hecho, en las escuelas públicas donde se ha llevado a cabo la investigación, ha habido familias que se mostraron reticentes al proyecto y otras que se opusieron a él no dando el consentimiento para que sus hijos e hijas participaran. Se ha podido hablar con algunas de ellas y de otras solo se tiene la información que le ha transmitido al profesorado. Las motivaciones de esta decisión son diversas, desde motivos religiosos (por ejemplo, la comunidad evangélica se ha mostrado reticente), culturales (en una de las escuelas han sido algunas familias de las comunidades musulmana y pakistaní), por razones de enfoque teórico (una familia se opuso porque no creía que el género fuera construido),

por no creer que la infancia necesite tener información sobre sexualidad o preferencia de ofrecer la educación sexual a través de la familia, o por el hecho de que se trata de una investigación. Una línea de investigación a desarrollar sería la de comprender las motivaciones diversas de estas reticencias, cosa que ayudaría a hacer la investigación sobre sexualidad más inclusiva, así como también la educación sexual.

Otra línea futura sería trabajar los datos producidos con niños y niñas más pequeños – los artículos de esta tesis se han centrado entre las edades de ocho y once años– para poder comprender cómo la pequeña infancia –de tres a siete años– significa y experimenta la sexualidad. Por otro lado, sería conveniente continuar el trabajo que ya se ha iniciado con personas de ocho a once años en materia de fuentes de información sobre sexualidad, medios de comunicación y pornografía, para poder entender cómo significan esas experiencias y de qué manera pueden contribuir a reproducir relaciones de género estereotipadas y desiguales, como la intensificación del “male gaze” (Mulvey, 1989), pero también de qué manera, con estas prácticas, se rompe la idea de inocencia y se muestra la agencia de la niñez para poder significar las comprensiones de sus experiencias en este material.

En último lugar, también sería interesante y necesario hacer un análisis comparativo entre los resultados de esta tesis, producidos en escuelas que no habían realizado actividades de educación sexual, con otros de escuelas que sí la realizan. Por ejemplo, podríamos analizar cómo gobierna la sexualidad infantil el profesorado de escuelas donde sí se lleva a cabo la educación sexual, cosa que también permitiría evaluar el tipo de programas formativos que se estarían generando, así como las potencialidades de la educación sexual en materia de gobernanza.

Referencias

- Agamben, G. (2009 [2007]). *What Is an Apparatus? and other essays*. Stanford: Stanford University Press.
- Adler, K., Salanterä, S. & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 160940691988727. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Alder, P., Kless, S. & Alder, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65 (3), 169-187. <https://doi.org/10.2307/2112807>
- Allen, L. (2003). Girls want sex, boys want love: resisting dominant discourses of (hetero)sexuality. *Sexualities*, 6 (2), 215-236.
- Althusser, L. (1971). *La ideología y los aparatos ideológicos de Estado*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization (Vol. 1)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books.
- Atkinson, C., Coll, L. McBride, R., Ehitington, E. & Zenatta, F. (2022). Growing sideways. Re-articulating ontologies of childhood within/through relationships and sexuality education (RSE). *Children & Society*, 0, 1-15. <https://doi.org/10.1111/chso.12535>
- Ballester, L. & Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.
- Baraza, M. (7 de noviembre 2021). El pla d'educació sexual a les escoles catalanes avança al ralenti. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.cat/ca/societat/20211107/pla-educacio-sexual-escoles-catalanes-coeducat-12692136>
- Berraquero-Díaz, L., Maya-Rodríguez, F., Escalera Reyes, F. (2016). La colaboración como condición: La etnografía participativa como oportunidad para la acción. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 71 (1), 49-57. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.001.04>
- Bhana, D. (2008). Discourses of Childhood Innocence in Primary School: HIV AIDS Education in South Africa. *African Journal of AIDS Research*, 7 (1), 149–158. <https://doi.org/10.2989/AJAR.2008.7.1.15.443>
- Bhana, D. (2013). Kiss and tell: Boys, girls and sexualities in the early years. *Agenda*, 27 (3), 57-66. <https://doi.org/10.1080/10130950.2013.834677>
- Blaise, M. (2009). ‘What a girl wants, what a girl needs’: Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (4), 450-460. <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>
- Blaise, M. (2010). Kiss and tell: Gendered narratives and childhood sexuality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/183693911003500102>
- Blaise, M. (2013). Charting new territories: re-assembling childhood sexuality in the early years classroom. *Gender and Education*, 25 (7), 801-817. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.797070>
- Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 11-30.

- Bucholtz, M. & Hall, K. (2004). Theorizing identity in language and sexuality research. *Language in Society*, 33 (4), 469-515. <https://doi.org/10.1017/S0047404504334020>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 489-505. <https://doi.org/are.uab.cat/10.1080/03004430500131288>
- Colmenares, A. & Piñero, M.L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (2), 96-114.
- Da Costa, L. & Medina, P. (2016). Entre telescopios y milpas construimos resistencia. *Argumentos*, 29 (81), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59551330006.pdf>
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5 (4), 417-436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- Davies, C. & Robinson, K. (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (3), 249-262. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.249>
- Donnan, H. & Magowan, F. (2010). *The anthropology of sex*. Oxford and New York: Berghahn Books.
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A., & Burke, J. (2013). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex education*, 13 (2), 186-203. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.678324>
- Egan, D. & Hawkes, G. (2008). Imperiled and perilous: Exploring the history of childhood sexuality. *Journal of Historical Sociology*, 21 (4), 355-367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6443.2008.00341.x>
- Egan, D. & Hawkes, G. (2009). The problem with protection: Or, why we need to move towards recognition and the sexual agency of children. *Continuum*, 20 (3), 389-400. <https://doi.org/10.1080/10304310902842975>
- Eldén, S. (2013). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood*, 20 (1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>
- Enguix, B. (1995). *Poder y deseo: la homosexualidad masculina en Valencia*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Enguix, B. (2022). Entre la espada y la pared: cuerpo, género y posthumanismo. En J. Martí & B. Enguix (eds.), *Pensar la antropología en clave posthumanista* (pp. 47-72). Madrid: CSIC-Biblioteca de Antropología.
- Epstein, D. (1997). Cultures of schooling/cultures of sexuality. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 37-53. <https://doi.org/are.uab.cat/10.1080/1360311970010104>
- Epstein, D. (1998). 'Are you a girl or are you a teacher?' The 'least adult' role in research about gender and sexuality in a primary school. En Walford, G. (ed.), *Doing Research about Education* (pp. 27-41). Abingdon: Taylor & Francis.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Europa Press (1 de marzo de 2023). La directora del Instituto de las Mujeres advierte de que España "sigue suspendiendo en Educación sexual". *Europa Press*. Recuperado de

<https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-directora-instituto-mujeres-advierde-espana-sigue-suspendiendo-educacion-sexual-20230301184746.html>

- Faccioli, M.A. & Ribeiro, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educar*, 31, 67-85.
- Fals-Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Peripecias*, 110, 73-89.
- Fields, J., Gilbert, J. & Miller, M. (2015). Sexuality and Education: Toward the promise of ambiguity. En J. DeLameter & R. Plante (eds.), *Handbook of the sociology of sexualities* (pp. 371-388). New York: Springer.
- Fishman, S. (1982). The history of childhood sexuality. *Journal of Contemporary History*, 17 (2), 269-283. <https://doi.org/10.1177/002200948201700204>
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978). *Histoire de la sexualité: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Frankham, J. (2006). Sexual antimonies and parent/child sex education: Learning from foreclosure. *Sexualities*, 9 (2), 236-254. <https://doi.org/10.1177/1363460706063120>
- Freire, P. Freire, P. (2005 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Frekko, S., Leinaweaver, J., & Marre, D. (2015). How (not) to talk about adoption: On communicative vigilance in Spain. *American Ethnologist*, 42 (4), 703-719. <https://doi.org/10.1111/amet.12165>
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gagnon, J. & Simon, W. (1973). *Sexual Conduct: The Social Sources of Human Sexuality*. Chicago: Aldine.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self- Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goldman, R. & Goldman, J. (1982). *Children's Sexual Thinking: A Comparative Study of Children Aged 5 to 15 Years in Australia, North America, Britain and Sweden*. London: Routledge.
- Gramsci, A. (1975). *Cuaderni di carcere*. Torino: Einaudi Editore.
- Guasch, O. (1991). *El entendido: condiciones de aparición, desarrollo y disolución de la subcultura homosexual en España*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and signifying practices spectacle of the other*. London: Sage Publications.
- Héritier, F. (2002). *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris: Odile Jacob.
- Holford, N., Renold, E. & Huuki, T. (2013). What (else) can a kiss do? Theorizing the power plays in sexual cultures. *Sexualities*, 16 (5-6), 710-729. <https://doi.org/10.1177/1363460713487300>
- Hoppe, M.J., Wells, E.A., Morrison, D.M., Gillmore, M.R. & Wilsdon, A. (1995). Using Focus Groups to Discuss Sensitive Topics with Children. *Evaluation Review*, 19 (1), 102-14. <https://doi.org/10.1177/0193841X9501900105>
- Hurtado, F. & Pérez, M. (2011). Concepts of sexuality education in Spain. En Forum Sexuality Education and Family Planning. *Sexuality education International* (pp. 23-27). Frankfurt: BZgA.
- Instituto de las Mujeres (2022). *La sexualidad de las mujeres jóvenes en el contexto español. Percepciones subjetivas e impacto de la formación*. Recuperado de

- https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/La_sexualidad_de_las_mujeres_jovenes.pdf
- Jackson, S., & Scott, S. (1999). Risk anxiety and the social construction of childhood. En D. Lupton (ed.), *Risk and sociocultural theory: New directions and perspectives* (pp. 86-107). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, S. & Scott, S. (2004). Sexual antinomies in late modernity. *Sexualities*, 7 (2), 233-248. <https://doi.org/10.1177/1363460704042166>
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109 (2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261.262>
- Johnson, R., Sendall, M. & McCuaig, L. (2014). Primary schools and the delivery of relationships and sexuality education: The experience of Queensland teachers. *Sex Education*, 14 (4), 359-374. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.909351>
- Key, E. (1907). *El siglo de los niños*. Barcelona: Henrich.
- Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: A Challenge for Policy Research. *Education policy analysis archives*, 1, 1.
- Kitzinger, J. (1988). Defending innocence: ideologies of childhood. *Feminist Review. Special Issue: Family Secrets, Child Sexual Abuse*, 28, 77-87. <https://doi.org/10.1057/fr.1988.7>
- Koepsel, E. (2016). The Power in Pleasure: Practical Implementation of Pleasure in Sex Education Classrooms. *American Journal of Sexuality Education*, 11 (3), 205-265. <https://doi.org/10.1080/15546128.2016.1209451>
- Koskela, H. (2012). "You shouldn't wear that body". The problematic of surveillance and gender. En H. Ball, K. Haggerty & D. Lyon (eds.), *Routledge Handbook of Surveillance Studies* (pp. 49-56). New York: Routledge.
- Kottak, C. (2000). *Introducción a la antropología cultural*. Madrid: McGraw-Hill
- Krafft-Ebing, R. (1999 [1894]). *Psychopathia Sexualis*. Chicago: Bloat Books.
- Krause, E.L. & De Zordo, S. (2012). Introduction. Ethnography and biopolitics: tracing "rationalities" of reproduction across the north-south divide. *Anthropology & Medicine*, 19 (2), 137-51. <http://doi.org/10.1080/13648470.2012.675050>
- Krieguer, N. (2001). A glossary for social epidemiology. *Epidemiol Community Health*, 55, 693-700. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.55.10.693>
- Kuczynski, L., & Parkin, C. M. (2007). Agency and Bidirectionality in Socialization: Interactions, Transactions, and Relational Dialectics. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 259-283). New York and London: The Guilford Press.
- Langarita, J. & Mas, J. (2017). Antropología y diversidad sexual y de género en España. Hacia la construcción de una especialidad disciplinaria. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72 (2), 311-334. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2017.02.001>
- Laqueur, T. (1992). *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. London: Sage.
- Lee, R. M. & Renzetti, C. M. (1990). The problems of researching sensitive topics. An overview and introduction. *American Behavioral Scientist*, 33 (5), 510-528. <https://doi.org/10.1177/00027642900330050>
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.

- Leyva, X. & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burgete & S. Speed (Coord.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-110). México: CIESAS y FLACSO.
- Lezaun, J. (2007). A Market of Opinions: The Political Epistemology of Focus Groups. *Sociological Review*, 55, 130-151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00733.x>
- López, F. 2005. *Educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Malinowski, B. (2001 [1927]). *Sex and Repression in Savage Society*. London and New York: Routledge.
- Mallants, C. & Casteels, K. (2008). Practical approach to childhood masturbation. A review. *European journal of pediatrics*, 167 (10), 1111-1117.
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16 (4), 433-468.
- Marre, D. (2003). *Mujeres argentinas: las chinas. Representación, territorio, género y nación*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Marre, D. (2014). De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (ed.), *Pensar en la infancia desde América Latina, Un estado de la cuestión* (pp. 9-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez, A. (25 de noviembre de 2019). Educación sexual en las aulas, clave para evitar las “manadas”. *Abc*. Recuperado de https://www.abc.es/familia/educacion/abc-educacion-sexual-aulas-clave-para-evitar-manadas-201908210141_noticia.html
- Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A.A., & Orgaz, B. (2012). Sex Education in Spain: Teachers' Views of Obstacles. *Sex Education*, 12 (4): 425-436. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.691876>
- Martínez, J.L., Vicario-Molina, I., González, E. & Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (1), 117-148.
- Mead, M. (1993 [1928]). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Moll, A. (1912). *The sexual life of the child*. London: Macmillan
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Moore, A. (2013). For adults only? Young people and (non)participation in sexual decision making. *Global Studies of Childhood*, 3 (2), 163-172. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.2.163>
- Moore, A. & Reynolds, P. (2018). *Childhood and Sexuality. Contemporary Issues and Debates*. London: Palgrave Macmillan.
- Morison, T., Macleod, C. & Lynch, I. (2021). ‘My friends would laugh at me’: embedding the dominant heterosexual script in the talk of primary school students. *Gender and education*, 34 (3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1929856>
- Mulvey, L. (1989). *Visual and other pleasures*. London: Palgrave Macmillan.
- Muñoz, T. (1 de noviembre de 2019). Condena sólo por abusos a la ‘manada’ de Manresa porque “no hubo violencia”. *La vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/edicion->

- [impresas/20191101/471308563036/condena-solo-por-abusos-a-la-manada-de-manresa-porque-no-hubo-violencia.html](https://www.elpais.com/impresas/20191101/471308563036/condena-solo-por-abusos-a-la-manada-de-manresa-porque-no-hubo-violencia.html)
- Nieto, J.A. (ed.) (1998). *Transexualidad, transgenerismo y cultura: antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa.
- OMS (2006). *Defining sexual Health. Report of a technical consultation on sexual Health*. Geneva: OMS.
https://doi.org/http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- OMS & Federal Centre for Health Education (2010). *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: BZgA.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, de 20 de noviembre. Extraído de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Powell, M.A., Graham, A., McArthur, M., Moore, T., Chalmers, J. & Taplin, S. (2020). Children's participation in research on sensitive topics: addressing concerns of decision-makers. *Children's Geographies*, 18 (3), 325-338.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1639623>
- Rappaport, J. (2007). Beyond participant observation: Collaborative ethnography as theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies*, 1 (1), 1-31.
<https://doi.org/10.1353/cla.0.0014>
- Reich, W. (1974). *La revolución sexual*. Buenos Aires: Paidós.
- Riessman, C. (2008). *Narratives Methods for Human Sciences*. London: SAGE.
- Renold, E. (2000). 'Coming Out': Gender, (Hetero)sexuality and the Primary School. *Gender and Education*, 12 (3), 309-326. <https://doi.org/10.1080/713668299>
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities. Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. New York: Routledge Falmer.
- Renold, E. (2006). 'They won't let us play... unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (4), 489-509.
<https://doi.org/10.1080/01425690600803111>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-10.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs: Journal of women in culture and society*, 5 (4), 631-660. <https://doi.org/10.1086/493756>
- Robinson, K. (2013). *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. New York: Routledge.
- Robinson, K., & Davies, C. (2008). Docile Bodies and Heteronormative Moral Subjects: Constructing the Child and Sexual Knowledge in Schooling. *Sexuality and Culture*, 12 (4), 221-239. <https://doi.org/10.1007/s12119-008-9037-7>
- Robinson, K. & Davies, C. (2018). History of Constructions of Child and Youth Sexualities. En S. Talburt (ed.), *Youth Sexualities: Public Feelings and Contemporary Cultural Politics* (pp. 3-30). Santa Barbara: Praeger.
- Roca, J. (2003). Ni niños sin sexo, ni sexo sin niños: el modelo sexual hegemónico católico en versión Española. En O. Guasch & O. Viñuales (eds.), *Sexualidades. Diversidad y control social* (pp. 149-172). Barcelona: Edicions Bellaterra.

- Ross, E., & Rapp, R. (1981). Sex and society: a research note from social history and anthropology. *Comparative Studies in Society and History*, 23 (1), 51–72.
- Rubin, G. (1984). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. En C. Vance (ed.), *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality* (pp. 267-319). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Sandfort, T. & Rademakers, J. (2000). *Childhood sexuality. Normal sexual behavior and development*. New York and London: The Haworth Press.
- Simmel, G. (2002 [1917]). *La sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- Sparrman, A. (2014). Access and Gatekeeping in Researching Children's Sexuality: Mess in Ethics and Methods. *Sexuality and Culture*, 18 (2), 291-309. <https://doi.org/10.1007/s12119-013-9198-x>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18 (2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Stone, N., Ingham, R., & Gibbins, K. (2013). ‘Where do babies come from?’ Barriers to early sexuality communication between parents and young children’. *Sex Education*, 13 (2), 228-240. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.737776>
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación*, 3 (1), 143-158.
- Sur, P. (2021). Discipline and Surveillance: Adolescent Girls talk about Body and Sexuality: A Case Study from Kolkata, India. *Journal of International Women's Studies*, 22 (1), 401-416.
- Tax, S. (1958). *The Fox Project*. *Human Organization*, 17 (1), 17-19.
- Thorne, B. (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender & Society*, 1 (1), 85-109. <https://doi.org/10.1074/jbc.272.2.843>
- Thorne, B. & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems*, 33 (3), 176-190. <https://doi.org/10.2307/800703>
- Tourangeau, R. (2011). Sensitive topics. En P. J. Lavrakas. *Encyclopedia of Survey Research Methods* (pp. 813-815). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Tourangeau, R. & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859-883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- UNESCO (2009). *International Technical Guidance in Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. Paris: UNESCO.
- Urla, J. (2019). Governmentality and Language. *Annual Review of Anthropology*, 48 (1), 261-278. <https://doi.org/10.1146/annurev-Anthro-102317-050258>
- Vance, C. (1984). *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Vance, C. (1991). Anthropology rediscovers sexuality: A theoretical comment. *Social Science and Medicine*, 33 (8), 875-884. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90259-F](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90259-F)
- Vandrell, J. (1994). *Passions ocultas. La gestió del cos i els processos de sexualització*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Venegas, M. (2013). Sex and Relationships Education and Gender Equality: Recent Experiences from Andalusia (Spain). *Sex Education*, 13 (5), 573-584. <https://doi.org/10.1080/14681811.2013.778823>

- Vindrola-Padros, C., Brage, E., Johnson, G.A. (2020). Rapid, responsive and relevant? A systematic review of rapid evaluations in healthcare. *American Journal of Evaluation*, 42 (1), 13-27. <https://doi.org/10.1177/1098214019886914>
- Vindrola-Padros, C. (2021). *Rapid Ethnographies. A practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watkins, D. (2017). Rapid and rigorous qualitative data analysis: The 'RADaR' technique for applied research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-9.
- Weeks, J. (2005 [1986]). *Sexuality*. London and New York: Routledge.
- Wilson, P.M, Petticrew, M, Calnan, M. & Nazareth, I. (2010). Disseminating research findings: what should researchers do? A systematic scoping review of conceptual frameworks. *Implementation Science*, 5, 91.
- Witting, M. (1992). *The Straight Mind and other essays*. Boston: Beacon Press.

Anexos

Infografía con resultados del proyecto SexAFIN

1 A QUINA EDAT COMENÇAR A PARLAR DE SEXUALITAT AMB ELS INFANTS?

- Des que neixen és necessari quotidianitzar la sexualitat a casa. Si no se'n parla mai, la informació arriba "molt de cop".
"Des de P3, perquè sinó arribes aquí i no saps res..." (11 anys)
"Hem de saber les coses que ens passaran per no trobar-m'ho i espantar-me" (9 anys)
"Des de petits perquè si no et ve com molt de cop..." (11 anys)
"És una cosa de la vida... nosaltres existim gràcies això així que hauriem de tenir el dret de saber-ho des de petits..." (11 anys)
- La confiança, element essencial per parlar de sexualitat:
Investigadora: Què necessiteu per poder parlar de sexualitat?
Infant: Confiança.
Investigadora: Ho parlem amb els pares?
Infant: No, em fa vergonya.
Infant: Jo de vegades.
Investigadora: Preferiu que us ho expliquin a classe o a casa?
Infant: Als dos llocs. (9 anys)

2 PERÒ COM PARLAR-NE?

- Parlar des del JO:
"quan em va venir la regla...",
"quan m'agradava una persona..."

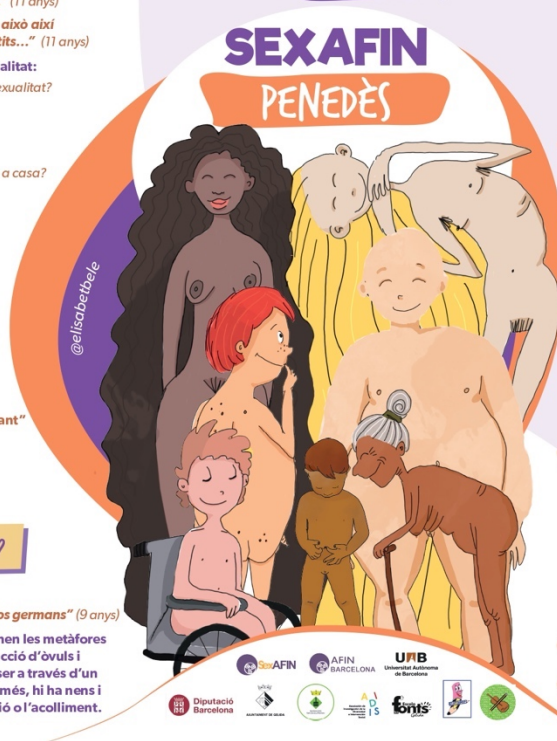
3 NO VEURE AMB ULLS ADULTS LA SEXUALITAT INFANTIL

- Quan els infants afirmen "els nens i nenes es fan follant"
Els hi podem preguntar: Què és follar?
Infant: "fer-se petons" (7 anys)
- Hem de canviar-nos les ulleres i preguntar.

4 COM ES FAN ELS NENS I LES NENES?

- "La mare es menja una llavor i surt un bebè" (7 anys)
"Els meus pares ho han fet dos vegades perquè som dos germans" (9 anys)
- No mites, fantasies ni metàfores: nens i nenes imaginen les metàfores de forma literal. Cal parlar dels genitals i de la producció d'òvuls i d'espermatozous, i que la manera d'ajuntar-los pot ser a través d'un coït o en un laboratori amb l'ajuda d'un biòleg/a. A més, hi ha nens i nenes que formen la seva família a través de l'adopció o l'acolliment.

COM PARLAR DE SEXUALITAT AMB ELS INFANTS?



COMPTE! En parlar de sexualitat des de la reproducció les nenes parlen de l'embaràs i la regla, i els nens de pràctiques sexuals i plaer.

- Cal parlar de sexualitat també des d'altres dimensions: sentiments, relacions, cos, plaer, afectivitat...

5 EL (DES)CONEIXEMENT DEL PROPÍ (OS)

- Nena: no sabem dibuixar vulves... el penis és més fàcil
Nen: sí, hi ha persones que no paren de dibuixar-lo
Investigadora: quines conseqüències pot tenir no saber dibuixar vulves?
Nena: inseguretat (9 anys)
Nen: què és el semen? (9 anys)
Nena: no vull tenir la regla, fa mal!
Nen: a les dones els fa mal fer l'amor (9 anys)

- Molts processos vinculats a la capacitat reproductiva estan associats al dolor, per exemple, la regla i el part. I si parlem dels aspectes positius d'aquests processos? I recordeu: si la regla fa mal, cal anar al metge!

6 COM PARLAR DEL PLAER?

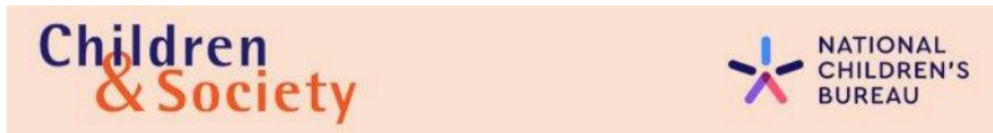
- "Quan veig pells on surten petons sento pessigolles a la panxa i a la vulva" (11 anys)
"Quan em toco sento pessigolles" (9 anys)
"Noto aigua a la vulva" (11 anys)
"El penis se'm posa tieso" (10 anys)
"A mi m'agrada tocar-me l'esquena, les cames, la cara i el cap!" (8 anys)
"A mi la vulva" (7 anys)
"A mi m'agrada que la meva mare em faci un petó" (7 anys)
- Nens i nenes són éssers sexuals, senten plaer i desitjos, i tenen el dret d'entendre els seus cossos.
Els hi expliquem que nosaltres també sentim pessigolles?

7 SOBRE LA PORNOGRAFIA:

- "si vull informació pregunto al google" "jo a la siri" (9 anys)
"La pornografia serveix per aprendre" (11 anys)
"Jo he vist molt porno. He après molt, però hi ha coses que hagués preferit no veure" (11 anys)
- Els hi parlem críticament de pornografia i reflexionem sobre quins valors i estereotips transmet?
- Els llibres infantils sobre sexualitat són molt bona font d'informació: Oferim-los-els!



Llamada a comunicaciones del número especial “Sexuality through children’s eyes” en *Children & Society*



Call for Abstracts for [Children & Society](#) Special Issue (2024)

Sexuality through children’s eyes: Experiences, perceptions, and meanings

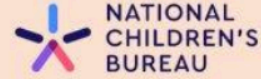
From birth, children acquire knowledge about the expected social norms and behaviours around sexuality - according to their gender, age, social class, race, ethnicity, and (dis)ability - while actively participating in the construction of it (Blaise, 2009; Thorne, 1987) as they signify (Egan and Hawkes, 2009) and interpret (Marre, 2014) their cultural worlds. Children interpret their social experiences and construct meanings through their speech and representations, while reflecting social beliefs of their particular historical, social, political, and cultural context (Spyrou 2011). In this way, the same sexual practice can have different social and subjective meanings depending on how they are defined and understood in different cultural and historical contexts (Vance, 1991), so that adults and children live in different cultural worlds, understanding and experiencing sexuality in different ways and giving different meanings to the same acts and words.

This special issue focuses on collecting the experiences, perceptions, and meanings around the sexuality of children (understood as sexual subjects) from different parts of the world, emphasising how these experiences become entangled in other social categories - such as gender, age, social class, race, ethnicity and (dis)ability - and showing, at the same time, how children reproduce, negotiate, resist and/or subvert the dominant social constructions. The incorporation of the voices of children from different cultural contexts will allow us to understand the range of ways in which they understand sexuality, how they construct their own sexual subjectivities, how they regulate those of other children, and in what ways inequalities are (re)produced in the field of sexuality. This knowledge has the potential to contribute to scientific debate on children and sexuality, guide sex education programmes, and contribute to policies in favour of gender equity and sexual and reproductive health.

We have five guiding aims for this special issue:

1. To understand how children and young people experience, perceive, and signify sexuality and how these experiences become entangled in other social categories – such as gender, age, social class, race, ethnicity and (dis)ability.
2. To understand the tension between children's perspectives and social and discursive perceptions of children's sexualities.
3. To show how children reproduce, negotiate, resist and/or subvert the dominant social constructions around sexuality and childhood.
4. To find out how sexuality education is developed in different contexts and how the sexual rights of children and young people are guaranteed (or not).
5. To reflect on the ethical challenges of research with children about sexuality.

**Children
& Society**



We welcome contributions from scholars in different academic disciplines that engage with and focus on children and young people's own perspectives and experiences, while protecting their rights. We especially welcome contributions from underrepresented contexts on this topic.

Submitting an abstract for this special issue:

- Abstracts of no more than 500 words, authors, and affiliations should be sent to estel.malgosa@uab.cat no later than **30th January 2023**;
- Notification of acceptance and invitation to submit full manuscripts will be no later than **28st February 2023**;
- Full papers (no more than 8,000 words) should be submitted for peer review by **30th June 2023**. For author guidelines see: <https://onlinelibrary.wiley.com/page/journal/10990860/homepage/forauthors.html>

Guest editorial team:

Estel Malgosa, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
Dr Bruna Alvarez, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
Dr Diana Marre, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain

(Re)pensant l'educació sexual



1 Storyline i sinopsi

STORYLINE

Quines son les conseqüències de no parlar amb la infància sobre sexualitat? Què significa la sexualitat pels a nens i nenes? Com volen aquestes persones ser acompanyades en el coneixement de la seva sexualitat? Les veus dels nens i nenes ens ajudaran a (re)pensar l'educació sexual que oferim.

SINOPSI

En la nostra societat la sexualitat és un tema tabú, encara més quan es tracta de sexualitat i infància. Malgrat les noves lleis educatives han incorporat per primera vegada l'educació sexual en el currículum de les escoles de primària, i malgrat l'educació sexual sigui considerada per les organitzacions internacionals com una eina de prevenció de violències sexuals i de conductes de risc, les escoles de primària tenen dificultats per implementar-la. Quines són les conseqüències de no parlar amb la infància sobre sexualitat? Què significa la sexualitat pels nens i nenes? Com volen aquestes persones ser acompanyades en el coneixement de la seva sexualitat? Quines diferències de gènere i limitacions es troben? El documental tractarà de respondre aquestes i altres preguntes a través de les veus dels nens i nenes de diferents escoles de primària catalanes, amb l'objectiu que escoltar les protagonistes ens pugui ajudar les persones adultes a (re)pensar l'educació sexual que oferim.

Dossier explicatiu del projecte

Aquest documental serà de caràcter antropològic fet que farà que el seu contingut no estigui estrictament lligat a un guió. Com qualsevol recerca antropològica, el seu contingut variarà en funció de la pròpia investigació, de les fonts d'informació i de la reacció no ficcionada dels seus participants.

Així doncs, aquest és un documental que parteix dels tòpics principals de l'estudi que el grup de recerca AFIN de la Universitat Autònoma de Barcelona ha anat fent al llarg dels anys i que s'intentarà abordar sempre que es doni el cas en les entrevistes o grups focals.

ESTRUCTURA DE GUIÓ**INTRO + CONTEXT**

Explicar problemàtiques de violència de gènere, abusos sexuals en infants i el desconeixement.

NUS

1. LA (NO) EDUCACIÓ SEXUAL
Fonts d'informació
Dificultats del professorat i famílies
Tabú

2. SEXUALITAT
Tractada com a reproducció adulta
Infants éssers sexuals
Desconeixement

3. GÈNERE
Desconeixement genitals femenins
Desconeixement del plaer femení
Del pròpi cos = Inseguretat.

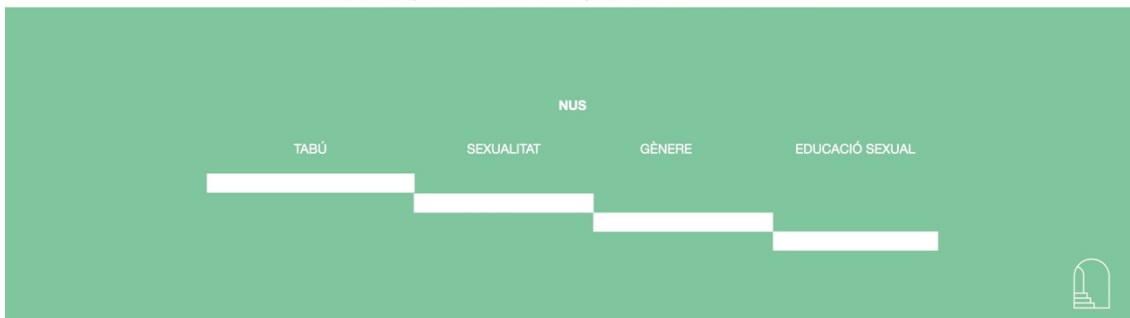
4. L'EDUCACIÓ SEXUAL
Infants éssers sexuals, per tant s'ha d'impartir educació sexual.
Treure tabú
Donar eines per parlar

CONCLUSIÓ

Entrevistes personal expert explicant les conseqüències d'una mala/bona educació sexual.
- Entrevistes professorat
- Preguntes a nens i nenes: com voleu ser acompanyats a la sexualitat? Com s'hauria de fer la ed. sexual? Com se n'hauria de parlar?

TIMELINE

La duració d'aquest documental serà, d'aproximadament, uns seixanta minuts.

**CONTEXT DEL DOCUMENTAL**

L'any 2017 vaig començar la meva tesi doctoral d'antropologia basada en el projecte SexAFIN, un projecte de recerca-acció sobre la sexualitat en la infància desenvolupat pel Grup de Recerca AFIN de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Durant aquests sis anys hem fet recerca qualitativa amb infants de set escoles de la província de Barcelona, és a dir, hem entrevistat, registrat amb gravadores, transcrit i analitzat, converses amb més de 2.500 nens i nenes de diferents cursos de primària parlant sobre sexualitat. A més, aquesta anàlisi s'ha complementat fent recerca amb el professorat i les famílies d'aquestes escoles.

Els principals resultats mostren que la sexualitat és un tema tabú en la nostra societat, fet que fa que les famílies i el professorat tinguin grans dificultats per parlar d'aquesta temàtica amb els infants. L'interès dels infants per poder entendre els seus cossos, sentiments, desitjos, i la falta d'informació els empeny a buscar altres fonts d'informació, com els amics/gues, internet i la pornografia, tal com indica un estudi que l'edat d'accés a la pornografia dels infants de l'Estat Espanyol és als 8 anys (Ballester i Orte, 2019). És per això que els nens i nenes et poden parlar de pràctiques sexuals detallades, però tenen dubtes sobre què és la regla, sobre el consentiment i la gestió del no, sobre les ejaculacions, els canvis dels seus cossos, les seves reaccions corporals a l'excitació (ereccions i lubricacions), etc.

CONTEXT DEL DOCUMENTAL

Les famílies acostumen a parlar de reproducció per parlar de sexualitat, cosa que dibuixa la sexualitat com a quelcom adult, centrat en un coit heterosexual, que emfatitza el plaer masculí (necessari per a la reproducció), i invisibilitza aquell femení, vinculant la sexualitat simbòlicament amb el dolor (a través de la menstruació). És a dir, que l'actual model d'educació sexual reproduceix grans desigualtats de gènere.

Veure alguns dels resultats de la nostra recerca amb la veu dels mateixos nens i nenes pot ajudar a famílies i professorat a repensar i reflexionar sobre quina és l'educació sexual que volem oferir als infants. La producció del documental es basa en la voluntat de fer arribar a tantes persones com sigui possible aquesta informació i aquests punts de reflexió per tal de crear un món amb sexualitats saludables, plaents, segures, respectuoses i equitatives.

FIL NARRATIU

GRUPS FOCALS ENTREVISTES

1

Grups focals amb una persona de SexAfin fent preguntes i dinamitzant l'activitat.

2

Entrevistes per parelles o trios i, que a mode de joc, se'ls hi passa papers als nens amb algun tópic o pregunta que han de resoldre conjuntament.

3

Taller de dibuixos amb dinamitzador.

ENTREVISTES PROFESSORAT

1

Entrevistes a professors, professores, mestres i equip docent de les Escoles Agora de Barcelona i de l'Escola Pau Casals de Sant Llorenç d'Hortons.

2

Entrevistes a l'equip de SexAfin, qui imparteix els tallers a les escoles i forma els equips docents.

ENTREVISTES A PERSONAL EXPERT

Erika Lust

Directora de cinema eròtic i adult.

Raquel Tulleida

Ginecòloga i sexòloga.

Lluís Escala

Psicòleg de la Fundació Vicki Bernadet.

Katy Pallas

Educadora programa Coeduca't Generalitat.

FIL NARRATIU

FICCIONS

Sortir del discurs. Deixar pensar/reflexionar el propi espectador.

1

Inici del documental. Dins un cotxe una Mare acompanya al seu fill a l'escola. Per la ràdio escoltem notícies relacionades amb violència de gènere, abusos, etc.

2

Extra escolars: Metàfora visual dels infants com a éssers sexuats. Veiem una seqüència amb càmera lenta on els nens juguen entre ells. Infants acompanyats per les seves famílies, camí a l'escola.

3

Metàfora: Els nens han de conèixer el seu propi cos.

Nens jugant o explorant a la natura. (Fràse "Es algo natural que s'ha de saber")

GRÀFICA

Gràfica per acompanyar el discurs.

Títol, crèdits i chyrons

Possibles animacions

Verbàtims de famílies

Repicat de dibuixos

3

Personatges



PERSONATGES

Els principals actors del documental són els nens i nenes (de 9-11 anys) de les escoles Àgora de Barcelona, Escola Pau Casals de Sant Llorenç d'Hortons i de l'Escola Les Fonts de Gelida, que participen a l'estudi del grup de recerca AFIN de la Universitat Autònoma de Barcelona. Per qüestions ètiques en la recerca en infants, aquest col·lectiu de participants serà anònim.

Un altre col·lectiu rellevant és el del professorat de les escoles Àgora de Barcelona i de l'Escola Pau Casals de Sant Llorenç d'Hortons.

Per tal de donar credibilitat a l'estudi antropològic i a les conclusions d'aquest documental, comptarem amb la col·laboració de personal expert:

- Del grup de recerca AFIN de la Universitat Autònoma de Barcelona, comptarem amb l'Estel Malgosa, directora del documental i de l'estudi, i amb la Bruna Alvarez.
- Com a personal expert fora de l'estudi, comptarem amb la col·laboració de l'Erika Lust, directora de cinema pornogràfic feminista, amb la ginecòloga i sexòloga Raquel Tulleuda de Mútua Terrassa, amb el psicòleg de la Fundació Vicki Bernadet, Lluís Escala i, amb l'educadora del programa Coeduca't de la Generalitat de Catalunya, Katy Pallas.

4

Tractament



TRACTAMENT

(Re)pensant l'Educació Sexual és un documental antropològic basat en un estudi social.

Els infants són l'objecte de l'estudi i els protagonistes de la peça. Per a narrar la seva realitat humana utilitzarem un llenguatge visual molt proper, transparent i delicat.

Generarem situacions, jocs, tallers, on els protagonistes es puguin oblidar de les càmeres, fent que la producció sigui el mínim intrusiva possible, buscant la realitat de les seqüències, intentant no condicionar la conducta dels protagonistes.

En la recerca d'aquesta objectivitat visual, farem ús de tècniques cinematogràfiques com el multi-càmera i els tele-objectius, per així nutrir a la narració visual de plans curts i detalls molt estètics i al mateix temps intimistes.

Aquesta proximitat visual portarà l'espectador a entendre i a entrar en l'univers dels infants i així poder-los veure escoltar i conversar sense filtres sobre la sexualitat.

En un muntatge en paral·lel i per a teixir la problemàtica social que suposa l'educació sexual, ens usarem d'entrevistes a teòrics de l'humanisme, educadors socials, mestres i professors. Les localitzacions i posada en escena d'aquestes entrevistes s'enmarcaran en l'univers de l'infant, l'escola i el seu espai de desenvolupament.

TRACTAMENT

Un seguit de seqüències costumbristes familiars com el camí a l'escola, el passeig pel parc o la diversió en les activitats extra-escolars, dotaran de cohesió a la peça; generant unes pauses visuals i discursives on l'espectador podrà digerir i reflexionar sobre el que s'ha parlat anteriorment.

Finalment, l'ús dels dibuixos que els nens han anat fent i que s'han anat recollint al llarg dels sis anys de l'estudi, amb el peculiar traç infantil, ens ajudarà a tancar aquest look and feel d'un univers íntim i amb un punt naíf.

TRACTAMENT

La **realització del grup focal**, ha de ser poc intrusiva pels nens/es que hi ha a l'aula, però a la vegada propera per l'espectador.

Ens imaginem els nens/es situats força junts entre ells. Podem utilitzar bancs o alguns fons i tot seient a terra, depenent de la viabilitat de cada aula.

Ho rodarem a diverses càmeres fent servir òptiques "tele" per a poder fer plans curts de les reaccions de cada un.



TRACTAMENT

Quant a la **realització de les entrevistes**, cadascú serà entrevistat a una localització pròpia, com pot ser lloc de treball, casa particular, o algun altre proposat per equip de realització. Les entrevistes només tenen continuïtat en el format, però d'aquesta manera tens més varietat i ubiques cada personatge en un lloc.

