



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**CREENCIAS DE DOCENTES DE PRIMARIA
SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LOS
LIBROS DE TEXTO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

Presenta

Mtra. Ana Lis Heredia Espinosa

Comité tutorial:

Dra. Adriana Rodríguez Barraza (Directora)

Dr. Jorge García Villanueva (Asesor)

Dra. Guadalupe Calvo García (Asesora)

Núm. Becario CONACyT 536915

Xalapa-Enríquez, Veracruz

Noviembre 2021

Agradecimientos

A mi madre, porque desde siempre ha sido mi pilar y mi guía, y sin ella simplemente no hubiera llegado hasta aquí.

A mi padre, porque ha sido mi máximo ejemplo de que con mucho trabajo y dedicación se puede llegar tan lejos como uno se proponga.

A mi hermana, porque su esfuerzo, perseverancia y crecimiento profesional han sido una inspiración para mí.

A Luis, por ser mi compañero en las buenas y en las malas, y motivarme a seguir adelante en los momentos que quise rendirme.

A mi comité tutorial por todo el apoyo y dirección, pero especialmente a la Dra. Adriana por exigirme y por enseñarme que podía dar más de lo que creía.

Índice

Agradecimientos	2
Índice	3
Tablas y figuras	4
Resumen	5
Introducción	6
CAPÍTULO I	7
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Perspectivas teóricas de las creencias	16
1.3 Docencia en primaria	23
1.4 Educación sexual	31
1.5 Los libros de texto gratuitos en México	59
CAPÍTULO II	65
PROBLEMATIZACIÓN	65
2.1 Planteamiento del problema	65
2.2 Objetivos	69
2.3 Marco contextual	69
CAPÍTULO III	72
MÉTODO	72
3.1 Participantes	72
3.2 Escenarios	75
3.3 Técnica de recolección de información	79
3.4 Procedimiento	80
3.5 Consideraciones éticas	81
3.6 Estrategia de análisis de la información	82
CAPÍTULO IV	86
RESULTADOS	86
4.1 Categoría 1: Creencias sobre la educación sexual	86
4.2 Categoría 2. Creencias acerca de la sexualidad	92
4.3 Categoría 3. Creencias sobre la colaboración con cuidadores	95
4.4 Categoría 4. Creencias sobre el acompañamiento a estudiantes	97
4.5 Categoría 5. Creencias sobre los obstáculos al abordar la educación sexual	99
4.6 Categoría 6. Creencias sobre la capacitación docente en sexualidad	101
CAPÍTULO V	105
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	105
5.1 Discusión	105
5.2 Conclusiones	115
REFERENCIAS	121
ANEXOS	134
Anexo 1. Carta de Consentimiento Informado	134
Anexo 2. Guía de Entrevista	136
Anexo 3. Dominios y criterios del perfil docente, de acuerdo con el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica (SEP, 2020)	139
Anexo 4. Derechos y obligaciones de padres, madres y tutores, de acuerdo con la Ley General de Educación (2019).	140

Tablas y figuras

Tabla 1. Los fines de la educación primaria y sus principales ejes en el Nuevo Modelo Educativo.	30
Tabla 2. Contenidos de educación sexual en los libros de texto gratuitos de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética.	62
Tabla 3. Características sociodemográficas de los participantes.	73
Tabla 4. Correspondencia entre la pregunta de investigación, objetivos y guion de entrevista.	79
Tabla 5. Definición de categorías y subcategorías.	83
Tabla 6. Correspondencia entre el objetivo general de la investigación, sus categorías y subcategorías.	87
Tabla 7. Correspondencia entre el segundo objetivo de investigación, sus categorías y subcategorías.	96
Tabla 8. Correspondencia entre el tercer objetivo de investigación, sus categorías y subcategorías.	99
Tabla 9. Correspondencia entre el cuarto objetivo de investigación, sus categorías y subcategorías.	102
Figura 1. Distribución de las escuelas seleccionadas.	71

Resumen

La investigación aborda la educación sexual a partir del estudio de las creencias del profesorado de 4º, 5º y 6º grado de primaria con respecto a: 1) Los contenidos de educación sexual en los libros de texto, 2) el papel que juegan en la educación sexual del alumnado, 3) los obstáculos a los que se enfrentan al abordar temas de sexualidad con sus estudiantes, y 4) si necesitan recibir capacitación en temas de sexualidad. La metodología de este estudio es cualitativa con un enfoque hermenéutico-dialéctico, y se ubica en el paradigma constructivista. Se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer la propia perspectiva del personal docente y obtener descripciones sobre sus creencias y experiencias en el abordaje de la educación sexual. Las entrevistas se hicieron en cinco escuelas primarias del municipio de Veracruz: dos federales, dos estatales y una particular, durante el periodo de octubre a diciembre de 2019. Participaron 20 mujeres y cuatro hombres, de entre 22 y 64 años. Se encontró que el personal docente considera que los libros de texto deberían profundizar más en los temas de educación sexual. En ocasiones, al no sentirse competentes, prefieren invitar a un especialista en medicina o psicología para que hable del tema. Asimismo, creen que el alumnado está muy joven como para hablar de relaciones sexuales y anticonceptivos, por lo tanto, si los grupos no son aptos para entender, creen que es mejor omitir los temas. Otro hallazgo interesante fue que varios participantes afirman haber recibido reclamos de padres de familia por hablar de sexualidad con sus hijas e hijos. Finalmente, se cree que hace mucha falta no sólo capacitarse en educación sexual, sino también apertura a la sexualidad y las preferencias sexuales, pues consideran que son temas delicados. En conclusión, un abordaje integral es necesario para transformar las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo y reducir los desafíos que enfrenta la docencia en la provisión de educación sexual.

Introducción

El presente trabajo de tesis se llevó a cabo con el fin de conocer y analizar las creencias que el profesorado tiene con respecto a la sexualidad y su impartición en el aula, pues repercuten en su percepción, juicio e interpretación de la información, afectando lo que dicen y hacen en clase. A continuación se describe brevemente el contenido de cada capítulo.

El Capítulo I inicia presentando como antecedentes los resultados de estudios acerca de la educación sexual realizados durante los últimos 10 años. Posteriormente, se presentan los fundamentos teóricos de las creencias, la docencia, la educación sexual y los libros de texto gratuitos.

En el Capítulo II se hace el planteamiento del problema, a partir del cual surge la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos del estudio. Asimismo, se presenta un marco contextual en el que describen los límites espaciales y temporales del estudio.

Siguiendo con el Capítulo III, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. Se detalla el tipo de estudio, las técnicas de recolección de datos, las consideraciones éticas, las características de los participantes, los diversos escenarios donde se realizó el trabajo de campo y el tipo de análisis que se realizó.

Posteriormente, en el Capítulo IV se muestra el análisis de los resultados, presentando una a una las categorías y subcategorías resultantes, en concordancia con la pregunta y objetivos de investigación.

Finalmente, en el Capítulo V se encuentra la discusión y las conclusiones de la tesis.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este apartado se presentan los fundamentos teóricos de esta tesis, iniciando con los antecedentes, es decir, los resultados de investigaciones recientes, tanto en el contexto internacional como en el contexto local, acerca de la educación sexual y las creencias del personal docente.

1.1 Antecedentes

A continuación se presentan algunos estudios que abordaron las creencias de los docentes en relación con la impartición de educación sexual en escuelas, realizados durante la última década en diversos lugares. El orden es el siguiente: primero, se mencionarán resultados de estudios realizados en otros continentes, comenzando por África, Europa y Asia Central; posteriormente se presentarán resultados de estudios hechos en el continente Americano y finalmente, se mencionarán estudios que se llevaron a cabo en México.

El primero es el de Iyer y Aggleton (2013), quienes realizaron un estudio cualitativo de las creencias y actitudes de los docentes hacia la Salud Sexual y Reproductiva (SSR) de los jóvenes en una escuela secundaria de Uganda, y analizaron las formas en que las actitudes conservadoras de los docentes hacia la actividad sexual de los jóvenes y la adhesión a los estereotipos de género pueden limitar el acceso de los estudiantes a la información y servicios de SSR. El estudio se realizó en una escuela secundaria privada, religiosa (cristiana) y mixta del distrito de Wakiso. Los docentes acusaron a los padres de proporcionar demasiada o muy poca información sobre SSR, de dar un mal ejemplo a partir de su propia actividad sexual y de fallar en guiar a sus hijos sobre asuntos sexuales. Por otra parte, algunos maestros en clase se centraron exclusivamente en la abstinencia como método preventivo cuando hablan de asuntos sexuales. Otros maestros

enfaticaron la importancia de la virginidad para los estudiantes; este mensaje fue reforzado por expresiones como "La virginidad es una virtud" (p. 47). Otro resultado importante es que los docentes también revelaron su propia falta de conocimiento sobre temas de SSR. Concluyeron en que las actitudes, creencias y supersticiones de los docentes relacionadas con la actividad sexual de los jóvenes afectan inevitablemente el contenido y la naturaleza de la educación sexual impartida en la escuela. A pesar de sus mejores intenciones, los maestros parecen estar sirviendo como un medio para perpetuar los valores socioculturales que limitan el acceso de los estudiantes a información y servicios de SSR precisos y, por lo tanto, se ponen en riesgo.

Siguiendo con esta temática, Onoyase (2018) llevó a cabo un estudio en Nigeria con el objetivo de conocer la actitud de los docentes hacia la educación sexual. Contó con la participación de 528 docentes de 104 colegios federales de Nigeria. Al compararse los resultados entre docentes solteros y casados, así como entre hombres y mujeres, no se hallaron diferencias significativas. Cabe señalar que la actitud de los docentes sobre la educación sexual es favorable, pero señalaron que ésta debe hacer énfasis en temas como la maduración, la menstruación y la abstinencia. A partir de los hallazgos los autores hacen algunas recomendaciones como:

- a) Que los consejeros de las escuelas deben organizar seminarios para maestros de manera regular y hacer hincapié en lo que los estudiantes pueden beneficiarse de la enseñanza de la educación sexual en las escuelas y también para detener la marea de inmoralidad entre los adolescentes
- b) Que los líderes religiosos, a través de sus diversos programas en iglesias y mezquitas, deben iluminar a sus miembros, especialmente a los adultos, sobre la importancia de la educación en sexualidad para los adolescentes en las escuelas.

Un estudio relevante a nivel internacional fue la evaluación sobre el estado de la educación sexual en Europa y Asia Central, encargada por el Centro Federal Alemán para la Educación para

la Salud en 2018. La metodología que se siguió fue la siguiente: se desarrolló un extenso cuestionario sobre los antecedentes y las características de la educación sexual extracurricular y escolar, así como temas estrechamente relacionados, en el que participaron 25 países: Albania, Austria, Bélgica, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Chipre, República Checa, Estonia, Finlandia, Georgia, Alemania, Irlanda, Kazajistán, Kirguistán, Letonia, Holanda, Rusia, Serbia, España, Suecia, Suiza, Tayikistán, Ucrania y el Reino Unido. Los seleccionados para responder los cuestionarios eran representantes de los Ministerios de Educación, Salud o Asuntos de la Familia, o miembros de la Federación Internacional de Planificación Familiar/Red Europea (IPPF-EN). Los 25 cuestionarios enviados a los miembros de la IPPF-EN y 15 cuestionarios de los Ministerios fueron completados y devueltos. Como resultado, se encontró que en 21 de los 25 países participantes actualmente existe ya sea una ley, una política o por lo menos una estrategia que respalda la incorporación de la educación sexual en los programas académicos. Por lo tanto, se puede concluir que la educación sexual es ahora la regla en las escuelas europeas y de Asia Central.

Asimismo, un estudio realizado en Turquía por Erten & Akcam (2019) que tenía por objetivo investigar el nivel de conocimiento de los profesores de primaria, secundaria y preparatoria sobre salud sexual, se halló que los profesores de primaria fueron quienes tuvieron los niveles más bajos de conocimientos sobre salud sexual. Se hicieron comparaciones en los resultados tomando en cuenta el género y estado civil de los participantes, obteniendo como resultado que las mujeres y los participantes casados tuvieron mejores puntuaciones que los varones y los participantes que no han estado casados. Otro hallazgo importante fue que, la educación sexual está dirigida principalmente a las mujeres, pues, culturalmente, los hombres no pueden admitir su falta de conocimientos sobre salud sexual por miedo a la burla. Esto hace que ellos recurran a amigos y fuentes escritas para resolver sus dudas al respecto.

Pasando al continente americano, Da Silva (2012) llevó a cabo un estudio con el objetivo de examinar las creencias sobre género y sexualidad que fundamentan las prácticas de educación sexual en instituciones escolares de nivel básico en Novo Hamburgo (Río Grande do Sul, Brasil). De acuerdo con la autora, cuando se plantea la existencia de creencias sobre género y sexualidad hay que colocarse en una comprensión cultural de las diferencias entre hombres y mujeres, interpretando el género como “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y como una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder” (Scott, 1995, p. 86). Con respecto a la educación sexual, el contexto brasileño está marcado por un discurso biomédico caracterizado por la organización de charlas o conferencias sobre enfermedades y embarazos en la adolescencia, cuidados higiénicos y alimenticios, y cambios biológicos que tienen lugar en la adolescencia. Su estudio demostró que, ante el cuestionamiento o curiosidad de los estudiantes sobre temas de sexualidad, emerge la evitación por parte de los docentes, que se sienten desprovistos de conocimientos y herramientas para abordarlos, quedando poco espacio para que encuentren respuesta a los interrogantes que les inquietan.

Más adelante, Melo-Letelier y Martínez (2017) analizaron las creencias de un grupo de profesoras de primaria en Valparaíso, Chile, sobre el rol de la mujer en las ciencias naturales. El tipo de investigación es un estudio de caso instrumental de corte etnográfico educativo. Se utilizó una metodología constructivista para comprender y describir la realidad estudiada desde sus protagonistas. En general, los resultados muestran que a pesar de considerar que las ciencias son para todos, las maestras no están promoviendo iguales oportunidades para que niños y niñas vivencien las ciencias, pues ellas mismas admiten que en las clases han permitido que los niños tomen la palabra y llevan la discusión, y que las niñas tengan menos turnos de habla. Es decir, las participantes promueven en el aula de manera inconsciente estereotipos o dan mayor relevancia

los hombres por sobre las mujeres. Asimismo, las profesoras creen que existen diferencias en el rol que hombres y mujeres ejercen en la ciencia, y que estas valoran a los hombres o niños por sobre las mujeres y las niñas. Estas creencias las respaldan con argumentos biológicos que explican las diferencias sobre cómo funciona el cerebro, y hablan de mujeres sensibles por naturaleza y hombres racionales por naturaleza, no considerando que lo racional no es natural.

Posteriormente Block (2019) en Kentucky, Estados Unidos, realizó un estudio que tuvo por objetivo examinar las percepciones afectivas de los maestros de secundaria y preparatoria con respecto a cómo incorporan o no temas LGBT en el currículum de Ciencias Sociales. Mediante un diseño fenomenológico, se entrevistó a ocho docentes tanto de escuelas públicas como privadas, tres hombres y cinco mujeres. Se halló que los docentes reafirman la naturaleza heteronormativa de las escuelas y dudan en incluir los temas LGBT en el currículum debido a que no se incluyen en los planes de estudio. Asimismo, manifestaron sentir miedo de hablar de ello con sus estudiantes tanto por las posibles reacciones de los directivos y los padres de familia, como por no saber de qué manera tocar esos temas en clase. En sus conclusiones, Block recalca la necesidad de desafiar las creencias establecidas para abrir espacios a nuevas perspectivas en los espacios educativos.

Ahora se mencionarán algunos estudios hechos a nivel nacional. Uno de ellos es el de Rosales y Salinas (2017) quienes analizaron los contenidos de sexualidad y género incluidos en los libros de texto de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética de cuarto, quinto y sexto grado de primaria del ciclo escolar 2015-2016 (ambos de la edición 2014, que aún se emplea en el ciclo actual), para señalar los aciertos y deficiencias en cuanto a su abordaje, y realizaron cuatro entrevistas al profesorado de primaria de los estados de Quintana Roo y Yucatán: dos de quinto y dos de sexto. Demostraron que los docentes transmiten ideas heteronormativas sobre las vinculaciones afectivas entre las personas, y no incorporan la perspectiva de género a cabalidad en

sus clases, ya que fracasan en denunciar la desigualdad entre hombres y mujeres. La formación de docentes es deficiente y hace evidente la operación del currículo oculto, pues se transmiten estereotipos y prejuicios de género y sexualidad. También se encontró que para los docentes el género es un concepto social, pero que se reduce a los papeles que desempeñan las mujeres en el ámbito laboral. Un hallazgo de suma importancia es la persistente confusión entre los conceptos de sexo, sexualidad y género, pues, al no tener claridad para distinguirlos, los expresan desde su forma particular de verlos. Con respecto a los contenidos, afirman que todos los temas se ven tal y como dice el programa y como está señalado en los libros, pero depende de cada maestro si quiere brindar más información o no. Asimismo, todos los participantes coinciden en que falta capacitación en educación sexual y género. Otro dato interesante que se halló en el estudio es el miedo que experimentan los maestros varones al dar quinto y sexto año por tener que hablar de esos temas con las niñas. Finalmente, tanto las maestras como los maestros temen hablar sobre el tema del abuso sexual, y por lo tanto lo evitan.

En esta misma línea, Rangel (2018) señala que aunque los lineamientos curriculares de la educación básica establecen cómo y bajo qué enfoques se debe abordar la sexualidad en las escuelas, son los docentes quienes trasladan estos contenidos a las aulas y a partir de ellos producen discursos en interacción con sus alumnos. Para transformar tales discursos de modo que incluyan diversas perspectivas sobre la sexualidad, es necesario conocer en profundidad los procesos de producción discursiva que tienen lugar en las aulas, a fin de determinar de qué manera estos discursos reproducen o desafían la ideología del discurso oficial sobre sexualidad, un tema que ha sido escasamente investigado en México. Tras realizar un estudio de caso con un docente de Biología de primer grado de secundaria en San Luis Potosí, encontró que los discursos que predominan sobre educación sexual en el aula son las concepciones de la pareja heterosexual y la

familia nuclear, la práctica de la fidelidad, de la monogamia vitalicia; los indicios de la acción normativa de instituciones como la escuela, la familia y la iglesia; las explicaciones sobre el sexo y la sexualidad, basadas en el modelo de producción de conocimiento propio de la biología.

Con respecto al tema de los contenidos de educación sexual en el currículo oficial de nivel básico en México, Díaz (2020) afirma que actualmente se incluye información básica sobre sexualidad en los libros oficiales de primaria y secundaria, pero la alianza entre actores con perspectiva católica y evangélica continúa teniendo fuerza y representa riesgos de retrocesos en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos. Sin embargo, entre los libros aprobados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), se incluyó información sobre salud sexual y reproductiva de la cual hubo algunos contenidos que detonaron polémica, como el inicio de las relaciones sexuales, la masturbación como una actividad saludable y el anticonceptivo de emergencia. La situación actual es contradictoria, pues aún se tiene el desafío de aterrizar en acciones concretas que hagan una realidad la educación sexual en las aulas, lo que requiere de formación docente, intervención con madres y padres para atender sus preocupaciones y que dejen de estar en oposición, y también el de articular políticas como prevención de embarazos, infecciones y violencias. De otra manera no podrán implementarse realmente los contenidos, mucho menos de temas sensibles como la diversidad sexual.

Por su parte, Orón (2020) plantea cuestionamientos sobre el ámbito para abordar la educación sexual y sobre los ejes temáticos de tal educación. Como respuesta al primero, se propone la educación para la intimidad, pues sólo en este nivel puede descubrirse la complejidad de la actividad humana que se requiere para poder hablar propiamente de educación. En respuesta al segundo, plantea una fenomenología de los distintos tipos de amor (familiar, amistad,

compañeros, noviazgo, consagración, conyugal, laboral y humanista) para ir descubriendo la temática de la educación para la intimidad.

Ahora se hará mención de dos revisiones de literatura: una sobre la efectividad de los programas de educación sexual en diversos países, y otra sobre las creencias del profesorado y su relación con las prácticas que llevan a cabo en el aula.

En primer lugar, Lameiras et al. (2021) realizaron una revisión sistemática basada en la literatura científica internacional, con el objetivo de brindar una visión general de lo que se conoce sobre la difusión y efectividad de los programas de educación sexual en países de altos ingresos como Estados Unidos, Tailandia, Reino Unido, Turquía, Bélgica, Francia y Australia y, por lo tanto, formular mejores políticas públicas en esta área. En la que solo se incluyeron artículos revisados por pares. Para identificar las revisiones, realizaron una búsqueda electrónica en Cochrane Database Reviews, ERIC, Web of Science, PubMed, Medline, Scopus y PsycINFO. La efectividad de los programas de educación sexual revisados se centró principalmente en la reducción de conductas de riesgo (por ejemplo, ITS o embarazos no deseados); sin embargo, el placer, el deseo y las relaciones saludables son temas que poco se encontraron en esta revisión. En la actualidad, la educación sexual todavía se centra en gran medida en cuestiones de salud pública y todavía no existe un consenso sobre los criterios para definir el bienestar sexual y otros aspectos de la sexualidad positiva. La ausencia de temas como el deseo y el placer en los resultados de las revisiones evaluadas está relacionada con la ausencia de resultados relacionados con el género. Solo una de las revisiones aborda el tema del género y el poder en los programas de sexualidad, y muestra cómo su inclusión puede generar un aumento de cinco veces en la efectividad de la prevención de conductas de riesgo. No obstante, también se encontró que los hombres tienen muchas menos probabilidades que las mujeres de inscribirse en un curso de sexualidad y, como

resultado de las ideologías masculinas, muchos hombres jóvenes experimentan actitudes negativas hacia la educación sexual. Se destaca que las escuelas necesitan asistencia técnica para desarrollar la capacidad de planificación, implementación y evaluación rigurosa de sus programas. Con este fin, ya hay ejemplos de propuestas interesantes, como la iniciativa Working to Institutionalize Sex Education (Butler et al., 2018), un esfuerzo financiado con fondos privados para ayudar a los distritos escolares públicos a desarrollar y ofrecer programas integrales de sexualidad en Estados Unidos. La extensión de los riesgos de sesgo identificados en los estudios revisados lleva a una conclusión importante, que permite resaltar la precariedad que caracteriza la evaluación de los programas de educación sexual y el consecuente debilitamiento de las políticas públicas orientadas a promover la SSR. Las políticas públicas que promueven la SSR son de vital importancia a la hora de minimizar los riesgos relacionados con la conducta sexual y maximizar las relaciones saludables y el bienestar sexual de los más jóvenes. Al respecto, las autoras señalan que es importante reconocer las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías, tan omnipresentes en la vida de los jóvenes, ya que permiten programas que son mucho más rentables que las intervenciones tradicionales en persona. Se concluye afirmando que los programas de aprendizaje mixto son quizás incluso más prometedores, dada su combinación de lo mejor de las intervenciones presenciales y digitales, lo que significa que brindan una excelente herramienta educativa en el nuevo contexto ante la pandemia de COVID-19, e incluso pueden convertirse en el modelo de enseñanza dominante en el futuro.

Por otro lado, Dos Santos (2019) de la Universidad Woosong de Corea del Sur, realizó una revisión de la literatura sobre el concepto de creencias de profesores y cómo éste ha sido abordado desde diferentes metodologías (como cuestionarios y entrevistas), para posteriormente discutir la relación entre las creencias y las prácticas en el aula. Como resultado, encontró que tal parece que

esta relación puede no ser directa, ya que las creencias y prácticas pueden o no ser congruentes. Entre la literatura revisada por Dos Santos, cabe señalar el estudio realizado por Basturkmen et al., (2004), quienes hallaron que cuando se les preguntaba a los docentes sobre sus creencias sin un evento concreto, podían recurrir a sus conocimientos técnicos, pero cuando estaban en el aula tenían que recurrir más a su experiencia y comprensión de la enseñanza. Además, se sugirió que la experiencia tenía un papel importante en la alineación de los conocimientos técnicos y prácticos porque un docente participante con solo un año de experiencia en la enseñanza mostró la mayor incongruencia en este estudio. Esta sugerencia implica que las creencias del maestro pueden estar sujetas a cambios como resultado de la experiencia. El autor concluye en que se deben realizar investigaciones que consideren el curso de desarrollo profesional del docente, además de las creencias y prácticas en el aula, pues afirma que esta interacción potencial es crucial por considerarse un objetivo final en la formación docente.

Estos han sido algunos antecedentes relevantes tanto a nivel global como local. Ahora, en los próximos apartados se desarrollarán los temas fundamentales para la comprensión del tema central de esta tesis. Primero, se revisarán las perspectivas teóricas de las creencias. Más adelante, se hablará sobre la docencia tanto en general como en el nivel de primaria. Después, se tocará de manera amplia el tema de la educación sexual, haciendo un recorrido que permitirá comprender cómo surgió y se ha modificado a través del tiempo. Y finalmente, se cerrará con los libros de texto y sus contenidos relacionados con la educación sexual.

1.2 Perspectivas teóricas de las creencias

1.2.1 Las creencias desde el punto de vista filosófico

Desde 1739, David Hume, en su libro *Tratado de la naturaleza humana*, estudia los principios del entendimiento y analiza los sistemas de creencias, considerándolos esenciales. Así,

propone que las creencias son sistemas que gobiernan la vida humana, pero al mismo tiempo están sujetos a eventualidades determinadas por las circunstancias históricas del sujeto. Con base en este planteamiento, se entiende que la formación de los sistemas de creencias es un tema propio de la epistemología (Hume, 1985).

La literatura filosófica que trata el tema de las creencias muestra que éstas son la antítesis de la duda, y que además desempeñan un rol esencial en la vida de las personas. Generalmente la creencia despierta el sentido de seguridad y de tranquilidad; sentidos culturalmente atesorados. Cuando los sistemas de creencias aspiran al cambio, es posible darse cuenta de la fortaleza del vínculo que liga a ella, así la creencia se reanima y en estos casos se resiste a ser modificada. Contraria a la creencia, la duda siembra la crítica, el descontento y la inseguridad, de esta manera los sistemas de creencias se sienten amenazados (Espinoza, 2014). Sin embargo, los sistemas de creencias involucran cuestiones morales, sociológicas, físicas y, por supuesto, psicológicas, pues se fundamentan en estados subjetivos del hombre y sirven para sostener la estabilidad emocional.

Más adelante, en 1910, John Dewey revelaba en una de sus clásicas obras titulada *Cómo pensamos*, que la creencia abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no se dispone de un conocimiento seguro, pero en las que se confía lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que se aceptan como indudablemente verdaderas, es decir, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro y relegadas a la categoría de mera opinión o error.

Por su parte, Ortega y Gasset (1940) señala que las creencias constituyen la base de la vida de los sujetos porque ponen por delante lo que para ellos es la realidad misma. Toda conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de creencias auténticas. Por ello, no se suele tener conciencia expresa de ellas, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuánto

expresamente se hace o se piensa. Cuando alguien cree de verdad en una cosa no tiene la "idea" de esa cosa, sino que simplemente "cuenta con ella".

1.2.2 Las creencias desde el punto de vista biológico

Se sabe que el cerebro está dividido en dos hemisferios, derecho e izquierdo, por un surco central denominado cisura longitudinal. A su vez, estos dos hemisferios cerebrales están unidos por un cuerpo caloso, a través del cual se comunican ambos. Esta comunicación se realiza a través de las neuronas. Cada individuo tiene aproximadamente unas cien mil millones de neuronas que forman un intrincado tejido. Gracias a estos circuitos formados por las neuronas, el ser humano es capaz de procesar información sensorial procedente tanto del mundo exterior como del propio cuerpo, y luego desempeñar funciones sensoriales, motoras e integradoras.

Las habilidades e información que procesa el hemisferio izquierdo son la lógica, el lenguaje, la escritura, la lectura, la abstracción, el pensamiento lineal y analítico, la capacidad de introspección, la voluntad, las habilidades motoras finas, la noción de temporalidad secuencial, la precisión, la capacidad de ver el mundo en blanco y negro. En cambio, el hemisferio derecho al nacer ya está desarrollado, y se caracteriza por las habilidades cognitivas de intuición y de creatividad, así como por procesar información sobre las emociones, reconocimientos de caras, patrones, ritmos, imágenes visuales y a colores, profundidad de campo, pensamiento holístico y lateral, síntesis, riqueza imaginaria y onírica, noción de temporalidad, orientación espacial superior, delimitación de formas, fondos e imágenes (Francica, 2016).

En este sentido, las creencias son intuiciones que los niños crean con el hemisferio derecho cuando aún no han desarrollado su hemisferio izquierdo. Es decir, en los primeros años de vida, el niño incorpora todo lo que percibe a su alrededor de manera intuitiva, holística y sintéticamente, utilizando su hemisferio derecho. De este modo, al no tener desarrolladas las habilidades del

hemisferio izquierdo, como el análisis, el razonamiento y la lógica, los niños no pueden cuestionar ni elaborar todo lo que perciben (como los mandatos familiares y sociales), así que lo integran como verdades absolutas. Así, las creencias se van formando por los mensajes que la persona recibe desde la vida intrauterina y que incorpora con el hemisferio derecho como órdenes que no puede analizar, cuestionar o determinar si son adecuadas, lógicas o útiles (Francica, 2016).

1.2.3 Las creencias desde el punto de vista psicológico

Vygotsky explica el proceso del desarrollo del pensamiento de la siguiente manera: inicialmente, la experiencia individual de una persona reside únicamente en su propia conciencia, y estrictamente hablando, no es comunicable. Para convertirse en transmisible debe ser incluida en una determinada categoría que por convención la sociedad humana considere como unidad. Por lo tanto, la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento de una persona a otra requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación. Así, la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social (Vygotsky, 1934/1995).

La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y el lenguaje. El análisis de las unidades demuestra la existencia de un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el aspecto de la realidad al cual se refiere. Avanzando, nos permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos, y el camino inverso de éstos hacia su conducta y actividad.

De acuerdo con Vygotsky, el origen de las formas superiores de la actividad psíquica se debe buscar, no dentro del organismo, sino en la interacción de individuos. La función que inicialmente se conoce como *interpsicológica*, es decir, dividida entre dos personas, pasa a convertirse en una nueva forma de organización *intrapsicológica* de la actividad psíquica de una persona. El constructivismo, como escuela de pensamiento y teoría del aprendizaje, tiene su fundamento en procesos de cognición social que ocurren en la formación educativa de los individuos y en la adquisición de roles de desempeño social vinculados a los contextos de aprendizaje.

Según Piaget (1964), después de los siete u ocho años comienza a configurarse el pensamiento socializado. Las influencias a las cuales los adultos someten a los niños son «asimiladas», es decir, deformadas por las circunstancias a que están sometidas y que se acaban integrando a la propia estructura y funcionamiento peculiar del pensamiento infantil. Así, el lenguaje se interioriza y se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, y, finalmente, se convierte en la base del pensamiento. Esto suministra un hecho indiscutible: el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural.

Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado. A esto, Vygotsky (1934/1995) añade que el crecimiento intelectual depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje, y el pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra.

De acuerdo con Fishbein y Ajzen (1975) la formación de conceptos implica el condicionamiento de una respuesta o etiqueta común a un conjunto de estímulos discretos. Una vez que un atributo o concepto se ha aprendido bien, una persona tiende a percibir el atributo o concepto directamente en lugar de percibir un conjunto de estímulos discretos. En ese sentido, es posible ver las creencias como representativas de un continuo desde descriptivo a inferencial. Por lo tanto, muchas creencias no se forman sobre la base de la experiencia directa con el objeto de la creencia ni por algún proceso de inferencia. En lugar de eso, aceptamos información sobre algún objeto proporcionado por una fuente externa. Tales fuentes incluyen periódicos, libros, revistas, radio y televisión, profesores, amigos, parientes, compañeros de trabajo. Aunque las observaciones directas de una relación objeto-atributo generalmente llevarán a la formación de una creencia descriptiva, la información externa que vincula un objeto a un atributo puede o no conducir a la formación de una creencia informativa. Muchos factores determinan el grado en que se aceptará la información proporcionada por una fuente externa.

Para resumir brevemente, tres procesos diferentes pueden ser la base de la formación de creencias. Primero, un vínculo entre objeto y atributo puede establecerse activamente sobre la base de la observación directa (creencia descriptiva). Segundo, un vínculo entre objeto y atributo puede establecerse activamente a través de un proceso de inferencia a partir de alguna otra creencia acerca del objeto (creencia inferencial). Finalmente, un vínculo entre objeto y atributo puede ser establecido por alguna fuente, y este vínculo puede ser aceptado (creencia informativa).

Una creencia implica un vínculo entre un objeto y una categoría de contenido (un atributo), y la fuerza de la creencia se refiere a la probabilidad subjetiva de que el objeto esté asociado con la categoría en cuestión. Por lo tanto, una creencia se forma tan pronto como un objeto está vinculado a un atributo, independientemente de la probabilidad subjetiva asociada con el enlace.

Por su parte, Villoro (1989) sostiene que una creencia es apenas una disposición para actuar de ciertos modos y no de otros. De acuerdo con este autor, el objeto de una creencia circunscribe, delimita, determina en cada circunstancia el ámbito de respuestas posibles. Supone la existencia de una asimetría entre la acción y creencia: conocer la creencia de un sujeto es atribuirle un estado disposicional que se puede traducir en acciones; sin embargo, debemos partir de la idea de que no se puede dar por sentada una perfecta racionalidad en las acciones de las personas. Sólo se pueden inferir creencias a partir de las acciones, si se satisfacen dos condiciones: que la disposición del sujeto esté determinada por el objeto o situación objetiva, y que las acciones del sujeto sean congruentes con su disposición. La primera condición elimina la determinación de actuar por motivos irracionales, y la segunda elimina la posibilidad de engaño.

Zabala y Rokeach (1970) afirman que las creencias son grandes presunciones acerca de uno mismo y de la realidad física y social. Los autores las definen como una simple proposición, consciente o inconsciente, inferida desde lo que una persona dice o hace. Pueden ser descriptivas, evaluativas o prescriptivas, y poseen un componente cognitivo, afectivo y conductual. Como resultado de su estudio, Rokeach concluye que el conocimiento es un componente de la creencia.

Para Fishbein y Ajzen (1975) las creencias se refieren, de manera general, a los juicios de probabilidad subjetiva de una persona con respecto a algún aspecto particular de su mundo; se ocupan de la comprensión que la persona tiene de sí misma y de su entorno. Específicamente, los autores definen la creencia como la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo. Esta definición implica que la formación de creencias involucra el establecimiento de un vínculo entre dos aspectos del mundo de un individuo. Claramente, las personas forman creencias que van más allá de relaciones directamente observables. Por ejemplo, la interacción con otros puede llevar a la formación de creencias acerca

de características o disposiciones no observables como la honestidad, la amistad, la introversión o la inteligencia de la persona. Estos autores sugieren dos formas en que una persona puede ir más allá de los eventos observables. Primero, puede hacer uso de las relaciones aprendidas previamente. Una segunda forma de ir más allá de lo observable implica el uso de sistemas de codificación formal. Los sistemas de codificación formal se refieren a varias reglas de la lógica que permiten la formación de creencias sobre eventos no observados. Las creencias que van más allá de los eventos directamente observables pueden denominarse inferenciales.

1.3 Docencia en primaria

La docencia es un trabajo sobre los otros, identificado durante mucho tiempo con el programa institucional moderno por excelencia: el de la República, de la Razón y de los ciudadanos (Dubet, 2013). De acuerdo con Medrano (2016), el nacimiento de la docencia está ligado a la educación primaria, pues es ahí donde recae la base del sistema educativo nacional. Dicha génesis profesional comenzó a finales del siglo XIX, en medio de conflictos políticos y económicos de un país joven; la victoria de los liberales y la dictadura porfiriana relegaron el papel de la educación a un segundo plano. Desde este punto de vista, el docente es el encargado de transmitir a la nueva generación las ideas y sentimientos que la sociedad a través del Estado considera necesarios para desarrollar en los educandos la consciencia colectiva nacional (Rosales, 2009).

Al ejercer la docencia, se cumplen numerosos roles en relación con el alumnado. La gama y la complejidad de sus interrelaciones determinan que su tarea sea por sí misma una de las más interesantes y satisfactorias, pero también una de las más frustrantes y difíciles. Para Oeser (1967), los principales roles asumidos por docentes en relación con sus alumnos son el de instructor, asesor, preceptor, experto, juez, consejero e incluso de amigo.

El proceso en el que emergen los roles mencionados, se da desde que el personal docente entra al aula y establece una relación directa tanto con la clase en su conjunto, como con cada uno de sus estudiantes. Una vez establecida la relación, comienza a enseñar, pero se advierte claramente que, si bien puede estar enseñando conceptos y hechos, también está inculcando a los alumnos ciertas formas de conducta: hacia la tarea, hacia sí mismo y hacia otros alumnos. Formula reglas, vigila su cumplimiento y emite juicios de distintas clases, desde los que se relacionan con las materias en sentido estricto, hasta los que se refieren a cuestiones morales. Es decir, mientras desarrolla su labor cotidiana en el aula, también representa a la sociedad que le ha impuesto obligaciones mediante leyes y reglamentos diversos, y le ha colocado como una figura de autoridad, con poder para recompensar y castigar la conducta de sus estudiantes (Oeser, 1967). Hablando específicamente de la primaria, ser docente implica encontrarse en un nivel superior de jerarquía dentro de la escuela, y a la vez, representar a la sociedad adulta, por lo tanto los niños reaccionarán ante su presencia como lo hacen frente a otros adultos.

Las y los docentes aprenden a internalizar y promulgar los roles y normas que les asigna la cultura escolar a través de lo que se consideran expresiones y silencios "apropiados". Como lo señala Dubet (2013) en las instituciones, como la escuela, se generan marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales. A partir de aquí, la lengua es la primera de las instituciones por estar asociada a los modos de conocimiento que persisten en tanto son compatibles con las experiencias individuales y colectivas. En ese sentido, es inevitable que las actitudes y acciones del profesorado estén arraigadas en la forma en que percibe el mundo y la vida en general. Claramente, la estructura organizativa de la escuela moldea las percepciones de las y los profesores sobre la propiedad emocional (de lo que se debe sentir en entornos de aula

predefinidos) pero no está seguro hasta qué punto estas prescripciones sobre qué expresar y qué sentir realmente afectan conductas emocionales del profesor.

1.3.1 La educación en las Escuelas Normales

La educación superior se divide en licenciatura: educación Normal, universitaria y tecnológica, se trata de cursos de dos a cinco años, según la carrera y la institución. Los maestros de preescolar, primaria y secundaria se forman en las Normales; aunque es cada vez más frecuente que los cursos en educación secundaria sean impartidos por profesionistas formados en universidades. Un fenómeno similar viene ocurriendo en los últimos años con la educación primaria y preescolar, donde se admite la presencia de profesionales formados en alguna licenciatura de psicología o pedagogía (Flores & Evaristo, 2020).

La Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico (preescolar, primaria, secundaria); los enfoques de formación que circulan en esta institución han ido en paralelo con las políticas educativas nacionales, en tanto que el Gobierno Federal, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), señala las directrices para la formación de los futuros docentes en dichas escuelas (Navarrete, 2015).

Las Escuelas Normales en México nacen en 1887 como un proyecto político y cultural, que expresaba las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores encargados de llevar sus conocimientos, alfabetizar a la población, difundir la cultura nacionalista y promover la idea de progreso a los lugares más apartados del país. Actualmente siguen siendo de vital importancia para la formación del profesorado en México, el cual es capacitado principalmente para incursionar profesional y laboralmente en el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo correspondiente al cuarto trimestre de 2019, hay en México 1, 197, 778 personas de 20 años y más de edad ocupadas como docentes en educación básica. De este total, prácticamente la mitad (50.4%) está impartiendo clase en primaria, 25.9% se desempeñan en secundaria y 23.7% en preescolar (INEGI, 2020).

Varios investigadores han observado que las identidades de los docentes no solo se construyen a partir de los aspectos técnicos y emocionales de la enseñanza y sus vidas personales (Zembylas, 2003; Day et al., 2005) sino también como resultado de una interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que funcionan diariamente. Por ejemplo, Nias (1989) encontró que la incorporación del ser "maestro" en la autoimagen del individuo se logra con el tiempo. La mayoría vinculó "ser un maestro" con "ser uno mismo" en el aula y la escuela.

Las formas en que los maestros forman sus identidades profesionales se ven influenciadas tanto por cómo se sienten sobre sí mismos como por sus estudiantes. Esta identidad profesional les ayuda a posicionarse o ubicarse en relación con sus estudiantes y a realizar ajustes apropiados y efectivos en su práctica y sus creencias sobre los estudiantes y su compromiso con ellos (James, 2001; como se citó en Day et. al., 2005).

Kelchtermans (1993) sugiere que el yo profesional, como el yo personal, evoluciona con el tiempo y que consta de cinco partes interrelacionadas:

1. *Imagen de sí mismo*: cómo los profesores se describen a sí mismos a través de las historias de sus carreras.
2. *Autoestima*: la evolución de sí mismo como maestro, cuán bueno es o no, según lo definido por uno mismo u otros.

3. *Motivación laboral*: lo que hace que los profesores elijan, mantengan su compromiso o abandonen el trabajo.
4. *Percepción de tareas*: cómo los profesores definen sus trabajos.
5. *Perspectiva de futuro*: expectativas de los docentes para el futuro desarrollo de sus trabajos.

En su estudio de las historias de carrera de 10 maestros de escuela primaria de Bélgica con experiencia, Kelchtermans encontró dos temas recurrentes: estabilidad en el trabajo y vulnerabilidad ante los juicios de padres e inspectores. Asimismo, halló que a medida que aumentaba la vulnerabilidad, tendían hacia la pasividad y el conservadurismo en la enseñanza. De esta forma, las distintas sociedades y grupos culturales siempre se han preocupado por cómo transmitir su identidad, sus valores y sus saberes culturales a las siguientes generaciones. Con base en esto, cabe señalar la afirmación de Bruner (1988, como se citó en Hernández, 2017) de entender los procesos educativos como espacios en los que docentes y aprendices negocian, comparten y transforman los contenidos curriculares en saberes que incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas y creencias que no son simplemente transmitidas por unos y reproducidos por otros, sino que en torno los aprendices recrean interpretaciones y asimilaciones de significados, efectuando así una reconstitución de la cultura.

En este sentido, las y los docentes deben ser entendidos como agentes que enseñan en un contexto de prácticas y medios culturalmente determinados, y como mediadores esenciales entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes. A través de actividades que siguen una dirección intencionalmente determinada, el docente promueve que el alumno construya y se apropie de los saberes.

Un modelo que aborda el pensamiento de los docentes es el que elaboraron Clark y Peterson (1986). El así llamado Modelo de Pensamiento Docente se compone por elementos como la planificación de la enseñanza, los pensamientos y decisiones involucradas en la acción misma de enseñanza, las reflexiones luego de la enseñanza, el conocimiento y las creencias. En general, este modelo explica que las creencias que el personal docente tiene respecto a su manera de enseñar se presentan como juicios, en los que tienden a evaluar su propio rol como fundamental y el cumplimiento del programa como garantía para el proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva, se considera que las creencias del profesorado juegan un papel importante en la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula.

1.3.2 La educación primaria

En México, la SEP es la institución que establece y regula las políticas en todos los niveles educativos: básico, medio superior y superior. Debido a que el presente trabajo se centra en la educación básica, se detallan las características de este nivel educativo. La escuela pública surgió en Europa como la institución indispensable para la cohesión de los pueblos y, en consecuencia, como la única capaz de consolidar a los estados nacionales que habían emergido desde el siglo XVII. En México, la educación pública elemental fue formalmente asumida como una obligación del Estado en la Constitución de 1857, aunque tardó más de sesenta años en llevarse a las grandes masas de la población (Rosales, 2009).

Como lo establece el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (SEP, 2017), la educación básica abarca la formación escolar de los niños desde los tres a los quince años de edad y se cursa a lo largo de doce grados, distribuidos en tres niveles educativos: tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria. La primaria corresponde al segundo nivel de la educación básica en México, en el que niños y niñas aprenden

a leer y escribir para comunicarse, desarrollan sus habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, a comprenderlo y a desarrollarse como personas. Por ley, es obligatorio cursar la primaria, por lo que se ofrece en escuelas públicas y privadas, en las siguientes modalidades:

1. Escuela primaria general. Se cursa en seis años en planteles que brindan conocimientos básicos de español, matemáticas y científicos, en horarios matutino (8:00 a 12:30 horas) y vespertino (14:00 a 18:30 horas).
2. Escuela primaria de tiempo completo. Con o sin servicio de alimentación. Se atiende a estudiantes que requieren una estancia escolar prolongada; los conocimientos básicos se complementan con actividades relacionadas con la lectura y la escritura, desafíos matemáticos, el arte y la cultura, el idioma inglés y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
3. Internado y escuela de participación social. Atienden a población infantil en situación de desventaja, debido a factores como la desintegración familiar, la marginalidad, la escasez de recursos, entre otros (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2017). En ambos espacios reciben además del servicio educativo, el servicio asistencial que incluye alimentación, uniformes y útiles escolares.
4. Programa SEAP 9-14. Este Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria que se imparte en las primarias generales, está dirigido a la población de nueve a 14 años 11 meses en situación vulnerable, que presenta un rezago escolar en edad y grado. Se cursa en tres ciclos escolares. Generalmente se conforman grupos multigrado, con alumnos en situación de extra edad y algunas barreras de aprendizaje.

La educación que se imparte en las escuelas presupone modelos pedagógicos, éticos y didácticos desde los que se determina el ser, hacer y deber de la escuela, de los usuarios y de los docentes. Para diferenciarla de la que se da en casa, podríamos referirnos a ella como psicología

escolar, y definirla como la acción intencionada desde el punto de vista institucional, dirigida a proporcionar a los educandos saberes y valores socialmente validados (Rosales, 2009). Esta acción es la razón de ser de la profesión docente. Dicho de otro modo, la función del docente es la enseñanza y ésta constituye su quehacer profesional.

En este sentido, la función del profesorado es la enseñanza, y a este gremio corresponde transmitir y desarrollar en sus alumnos contenidos, habilidades y capacidades, además de valores, actitudes y creencias sociales. De ahí que la función de la escuela se exprese como una formación ideológica y socializadora, destinada a lograr la adaptación de las generaciones jóvenes al tipo de sociedad que se les ofrece. Por ello, toda propuesta educativa responde a una concepción ética y política desde la que se pretende conservar o transformar la realidad social. La forma de intervención del Estado en el sistema escolar históricamente se ha expresado a través de políticas educativas, las que en sentido amplio se refieren a la acción impulsada desde el gobierno, o desde organismos públicos o privados, nacionales o internacionales, con el propósito de orientar el quehacer educativo escolarizado en un contexto institucional, estatal o supranacional (SEP, 2016). Para ilustrar lo anterior, en la Tabla 1 se presentan los fines de la educación primaria y los ejes establecidos en el Nuevo Modelo Educativo, realizado por la SEP en 2016.

Tabla 1

Los fines de la educación primaria y sus principales ejes en el Nuevo Modelo Educativo.

Eje	Fines que persigue
I. La escuela al centro	<ul style="list-style-type: none"> • Una nueva cultura escolar • La escuela como comunidad con autonomía de gestión • Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica.
II. El planteamiento curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Un currículo flexible

	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva focalización en los aprendizajes clave • Humanismo; sociedad del conocimiento; articulación de las emociones y la cognición para guiar al aprendizaje; contenidos educativos como herramientas para la vida • Competencias claves: aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser y aprender a hacer • Ambientes de aprendizaje (docente como mediador)
III. Formación y desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> • Debe llevar a los alumnos a su máximo potencial de desarrollo • Definir los mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia • Fortalecimiento de los procesos de acompañamiento • Las normales se actualizan para seguir siendo el pilar de la formación inicial
IV. Inclusión y equidad	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela: comunidad plural, que promueve la igualdad de oportunidades. • La escuela debe ser un espacio donde se valore la diversidad en el marco de una sociedad más justa y democrática
V. La Gobernanza del Sistema Educativo	

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2016).

1.4 Educación sexual

Históricamente, la sexualidad ha sido un tema cargado de prejuicios, actitudes negativas, creencias y valores. Como consecuencia de ello, hoy en día la información que la juventud recibe

de la familia, la escuela y el grupo de pares está plagada de conceptos erróneos que condicionan la persistencia de diversos problemas que ocasionan sufrimiento personal y social: violencia de género, abusos sexuales a menores, infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados, una mala convivencia, baja autoestima, entre otros. Lo anterior permite comprender que existe la necesidad de una educación sexual que contribuya a aumentar el conocimiento propio y ayudar a las personas a mejorar su toma de decisiones (Font, 1999).

Se puede entender la educación sexual como el conjunto de aprendizajes que permiten un buen desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con otras facultades y la consecución de una buena interrelación con otras personas (Boix, 1972). Es un proceso que comienza en los primeros años y continúa a lo largo de toda la vida, y tiene como fin el favorecer la adquisición de actitudes que deriven en un comportamiento sexual sano y generador de satisfacción.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) desde 1975 define la educación sexual como la integración de los aspectos sociales, normativos, afectivos e intelectuales de la sexualidad humana, para enriquecer positivamente y mejorar la personalidad, la intercomunicación, la afectividad y la autonomía. Posteriormente, en 1983 declaró que la educación sexual debe aumentar el conocimiento propio y ayudar a las personas a mejorar su toma de decisiones, por lo que debe abarcar mucho más que la información, y dar una idea de las presiones a las que se pueden enfrentar, de las alternativas que tienen y sus consecuencias. Al respecto, Font (1999) declara que hay una gran diferencia entre educación e información: habitualmente se entiende por educación un proceso formativo global, en profundidad, que se desarrolla durante un período de tiempo habitualmente extenso, y que afecta a las personas a lo largo de su vida; mientras que la información tiene connotaciones de actividad puntual, habitualmente de breve duración y con énfasis en aspectos determinados de un tema.

En este sentido, de acuerdo con Loeber et al. (2010) la educación sexual debe ayudar a:

1. Adquirir información precisa sobre derechos sexuales y reproductivos, con la finalidad de desmentir mitos y falsas creencias respecto a servicios de salud.
2. Desarrollar habilidades para la vida tales como pensamiento crítico, habilidades de comunicación y negociación, habilidades de desarrollo personal, habilidades de toma de decisiones, sentido de confianza en sí mismo, asertividad, capacidad de asumir la responsabilidad, habilidad para hacer preguntas y buscar ayuda, y empatía.
3. Fomentar actitudes y valores positivos como la mentalidad abierta, respeto por sí mismo y por los demás, autoestima / estima positiva, comodidad, actitud imparcial, sentido de responsabilidad y actitud positiva hacia su salud.

1.4.1 Conceptos relacionados con la educación sexual

La palabra sexo, que viene del latín *sexus*, forma parte del vocabulario en español desde el siglo XV, pero ha ido acumulando una diversidad de connotaciones a lo largo del tiempo. Definido formalmente, el sexo remite primariamente a la división de los seres orgánicos identificados como macho y hembra, y a las cualidades que los distinguen. Pero los múltiples términos derivados (como sexuado, sexual, sexismo o sexualidad) engloban tantos significados que la palabra ha terminado por hacerse imprecisa. Para Katchadourian (1983) estos diferentes significados podrían agruparse bajo dos grandes categorías: el sexo como característica biológica y el sexo como comportamiento erótico. En la primera categoría se refiere a la diferenciación entre macho y hembra como seres determinados por características estructurales y funcionales, que incluye los elementos a) genético, revelado por el número de cromosomas; b) hormonal, relacionado con la carga de andrógenos y estrógenos; c) gonádico, determinado por la presencia de testículos u ovarios; y d) morfológico, que depende de los órganos genitales y de reproducción (Money, 1965;

como se citó en Katchadourian, 1983). Con base en dichas evidencias biológicas, la palabra sexo es empleada en otros sentidos, por ejemplo como variable demográfica y como índice de estatus social y jurídico.

En la segunda categoría, el sexo como comportamiento erótico se refiere a las prácticas sexuales: la excitación, el coito, la masturbación, el orgasmo, la experiencia sexual (que a su vez incluye sentimientos y pensamientos, como las fantasías sexuales). En ambas categorías, en que la palabra sexo se emplea tanto en forma descriptiva como adjetival, el nivel de precisión con que la palabra designa una entidad varía enormemente.

Barrios (2003) refiere que el sexo es un conjunto de diferencias físicas y fisiológicas que distinguen a las hembras de los machos, y que incluye aspectos como los genes, fórmula cromosómica, gónadas, órganos sexuales pélvicos, niveles hormonales, caracteres sexuales secundarios y dimorfismo sexo-cerebral. En cambio, el género no es un concepto biológico, sino una construcción social que clasifica a los miembros de la especie humana en dos grandes categorías: mujeres y hombres; alude a una serie de ideas, sensaciones, percepciones, sentimientos, mitos, estereotipos, conductas y expectativas normativas diferenciadas para los hombres y las mujeres.

El cuerpo sexuado de constitución meramente biológica no permanece inmune a la diferenciación genérica, sino que se configura en función de la identidad asumida y de la normatividad vigente en cada estrato geográfico; además, el cuerpo permite explicar los procesos sociales, las condiciones de vida, las normas, los valores, las relaciones de poder, las dinámicas de relación y las pautas de interacción entre los individuos de determinada cultura. Desde esa lógica, la cultura exige que las personas se comporten de acuerdo con las exigencias impuestas a razón de su cuerpo. Como lo explican Navarro y Stimpson (1999), el género es la construcción cultural de

la diferencia sexual. En ese sentido, el género configura una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas, actividades, espacios e instituciones que diferencian a las mujeres de los hombres, resultado de un largo proceso histórico de construcción social que sustenta en las diferencias sexuales las desigualdades sociales (Burín, 1996).

La sexualidad se puede definir como una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este, lazos afectivos, sexo, género, identidad de género, orientación sexual, intimidad sexual, placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2006).

En México, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), define la sexualidad como un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Éste comprende el sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción (Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS], 2016). La sexualidad se vive y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas y roles, así como en relaciones interpersonales. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se viven o expresan siempre, y está influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Por otra parte, Velasco (2009) define la sexualidad como una construcción sociocultural y personal en que se integran, en un todo dinámico, los elementos biológicos (desde las diferencias cromosómicas, anatómico-fisiológicas y cerebrales entre machos y hembras), las emociones y sentimientos que dan origen a la identidad y aspectos sociales como género, clase, etcétera, que ya

mencionamos. De la interacción entre estos elementos surgen los elementos más visibles de la sexualidad, que son las orientaciones sexuales (hacia quiénes se dirige el deseo), las expresiones de la sexualidad en el terreno del comportamiento (es decir el conjunto de situaciones y estímulos que se aprende a reconocer como desencadenantes de bienestar o deseo sexual, también llamados desviaciones sexuales o parafilias desde otras perspectivas sexológicas) y las prácticas sexuales (las formas en que se desarrolla el erotismo).

1.4.2 Los modelos en educación sexual

La educación sexual puede ser entendida desde una vertiente informativa o desde una formativa. Para López (2003) los modelos informativos se centran en la transmisión de conocimientos técnicos y objetivos de la sexualidad, con énfasis en la prevención de enfermedades y embarazos no deseados. En esta clasificación se encuentran modelos como la educación sexual para evitar riesgos, la educación para la salud y la salud sexual reproductiva. Por su parte, los modelos formativos promueven el desarrollo sexual integral de los individuos porque abarcan aspectos personales, emocionales, y actitudinales. Entre los modelos formativos se encuentran la educación afectivo-sexual, la coeducación sentimental y erótica y la educación integral de la sexualidad. A continuación se explica cada uno de estos modelos.

1.4.2.1 Educación sexual para evitar riesgos

Este modelo es de tipo higienista, y tiene por objetivo la evitación de riesgos inherentes a la actividad sexual. Se insiste en la abstinencia fuera del matrimonio y en el uso de métodos de prevención eficaces. Este modelo se ha reforzado a partir de la aparición del SIDA. Asimismo, este modelo carece de una visión ética de la sexualidad y se enfoca en gran medida en los peligros de la misma, como los embarazos no deseados y el contagio de enfermedades de transmisión sexual. En este modelo la información se ha facilitado habitualmente de forma sesgada y

moralizante, dando a la procreación toda la importancia y dejando de lado la contracepción. Generalmente ha ofrecido una valoración negativa de, entre otros aspectos, la homosexualidad, la masturbación y las relaciones prematrimoniales. Su mensaje ha consistido en una negación del derecho al placer.

1.4.2.2 Educación para la salud y salud sexual reproductiva

Es evidente el peso específico que tiene la sexualidad como factor favorecedor del equilibrio personal y de la propia salud. Es por ello que Font (1999) defiende la idea de considerar la educación sexual como un aspecto más de la educación para la salud.

Desde 1948 la OMS definió la salud como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Según esta definición, la salud es un aspecto subjetivo que depende de la percepción que las personas tengan de su propio estado, por lo tanto las responsabiliza de su cuidado, mantenimiento y mejora, y abre la posibilidad para que ésta sea "educable" (Font, 1999). Por consiguiente, se puede entender que la educación para la salud se entiende como un proceso de responsabilización del individuo que tiene como finalidad que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la promoción de la salud y la adopción de un estilo de vida lo más sano posible.

En este sentido, la escuela tiene un importante papel, ya que una verdadera renovación pedagógica debe de contemplar la educación de una manera integral, fomentando la incorporación de áreas que no son estrictamente instructivas, pero que preparan a los estudiantes para tener conductas positivas y equilibradas.

1.4.2.3 Educación afectivo sexual

Por medio de la socialización, se aprenden pautas de comportamiento correspondientes al género. Tanto infantes como adolescentes, en cada etapa de su desarrollo, pasan por cambios

personales y sociales que a su vez van reforzando sus roles como hombres o mujeres, por lo tanto una educación afectivo-sexual resulta sumamente importante como guía en este proceso de adquisición de su identidad (Altable, 1997).

La educación afectivo-sexual se puede definir como un proceso gradual que empieza en los primeros años y se da durante toda la vida. Parte de una concepción biopsicosocial de la sexualidad, sin sobredimensionar ni excluir ninguna de estas tres variables, lo que permite trabajar desde múltiples perspectivas, analizar críticamente el concepto de sexualidad que se ha interiorizado y proponer alternativas acordes con la felicidad y la calidad de vida de las personas (Carrera et al., 2007).

En este sentido, el término "afectivo-sexual" hace referencia a la necesidad humana de establecer vínculos con otras personas que son imprescindibles para la supervivencia y la estabilidad emocional, y a nuestra naturaleza como seres sexuados, que se expresa en la identidad sexual, la conciencia de ser y pertenecer a un sexo, el rol sexual, la expresión de la manera personal de vivir el hecho de ser sexuado, y el deseo sexual y la expresión de la necesidad de satisfacción sexual (Gómez, 2000).

Como refiere López (2003), algunas razones para incluir la educación afectivo-sexual en las escuelas son:

1. Permite tanto a docentes como estudiantes reconocer el desconocimiento que se tiene sobre la sexualidad, el miedo y la vergüenza que produce el tratarla.
2. Va de la mano con los cambios sociales, económicos y culturales que han surgido en los últimos años (como el movimiento feminista, el de la comunidad LGBT, entre otros), que han sacado a relucir la necesidad de replantear las actitudes sexistas con el propósito de realizar una auténtica educación, libre de desigualdades.

3. Invita a reflexionar acerca de las formas en que las personas se relacionan y a la responsabilidad sobre los propios comportamientos.
4. Busca desarrollar una ética sexual que favorezca el respeto de las personas hacia sí mismas y hacia los demás en la satisfacción del deseo, lo cual obedece a la necesidad de prevenir los abusos sexuales y la preocupación ante el hecho de que muchas veces son llevados a cabo por personas cercanas al entorno familiar o escolar.
5. Promueve el desarrollo de estilos de apego seguros, con el fin de hacer frente a las repercusiones que tiene la carencia de expresión afectiva, tanto de padres a hijos, como de profesores a alumnos, siendo víctimas de humillación, abandono y maltrato, o por el contrario, de excesiva sobreprotección o falta de normas.
6. Asume el reto de trabajar en la aceptación de diferentes tipos de familia ante la incidencia cada vez mayor de separaciones, divorcios o adopciones exige un esfuerzo para asimilar estos cambios.
8. Reconoce que la Educación Sexual no fomenta las relaciones sexuales promiscuas, ni hace perder la moralidad de los jóvenes. El camino está en asumirla con libertad y responsabilidad.

1.4.2.4 Coeducación sentimental y erótica

El concepto de coeducación hace referencia a la educación conjunta de grupos de población: diversos, distintos y plurales, pero un uso más particularista puede hacer referencia a la educación conjunta, en convivencia, integral e igualitaria de niños y niñas, que es el tema que se va a desarrollar en este trabajo (Yugueros, 2015). De acuerdo con Ramos (2007), la coeducación es un instrumento que permite educar sin discriminar en función del sexo, propiciando un ambiente que entienda y permita la existencia de diferentes formas de construirse como hombres y mujeres.

En este sentido, el modelo coeducativo permite, mediante técnicas y ejercicios apropiados, una apertura corporal, emocional y mental. Se trata de un modelo educativo que orienta el

desarrollo de capacidades y cualidades del alumnado, sin la desviación tendenciosa del género. La coeducación sentimental sería aquella que, partiendo del diagnóstico de las emociones y sentimientos de género, intentaría, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género. Hablar de emociones y sentimientos de género es hablar de identidades y modelos sentimentales. Se sabe que la identidad sentimental se forma en gran medida en la primera infancia. Por ello es importante la relación que mantenemos con "lo masculino" y "lo femenino" a través de las figuras maternas y paternas y también a través de los modelos masculinos y femeninos que nos presenta la sociedad (Altable, 1997).

El cambio hacia una escuela coeducativa, que instaure principios de igualdad, respeto y cooperación entre los sexos, lleva consigo un cambio de currículo, lo cual no implica solamente nuevos conceptos y nueva concepción de la ciencia, sino también nuevas actitudes, roles y sentimientos que han de hacerse explícitos tanto en lo que concierne al curriculum manifiesto como al oculto.

1.4.2.5 Educación Integral de la Sexualidad

La juventud tiene derecho a una educación sexual efectiva. Una información de calidad y educación sexual pueden aportarles el conocimiento, las capacidades y las actitudes necesarias para la toma de decisiones informadas durante el presente y el futuro. En 2008, cuando el Centro Federal Alemán de Educación para la Salud (BZgA, 2018) comenzó a desarrollar los nuevos estándares para la educación sexual en Europa, se introduce por primera vez el término Educación Integral de la Sexualidad. De acuerdo con la Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF, 2010), el modelo de Educación Integral en Sexualidad (EIS) se concibe como un enfoque que busca equipar a las y los jóvenes no solo con el conocimiento para la prevención de

enfermedades o embarazos, sino también con las habilidades, las actitudes y los valores que necesitan para determinar y disfrutar de su sexualidad, cubriendo una amplia gama de temas relacionados con los aspectos físicos, biológicos, emocionales y sociales de la sexualidad, reconociendo y aceptando a todas las personas como seres sexuales.

En ese sentido, la EIS es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018). La EIS tiene las siguientes características:

1. Científicamente precisa: Su contenido se basa en hechos y evidencias relacionados con la salud sexual y reproductiva, la sexualidad y las conductas.
2. Gradual: Es un proceso educativo continuo que comienza a una edad temprana; la nueva información se desarrolla sobre lo aprendido previamente, utilizando un enfoque de currículo en espiral.
3. Adecuada a cada edad y etapa del desarrollo: El contenido de la EIS responde a las necesidades y capacidades cambiantes del niño y de la persona joven a medida que estos crecen. La EIS, teniendo en cuenta la edad y etapa de desarrollo, aborda temas referidos al desarrollo cuando sea más oportuno para la salud y bienestar de los estudiantes; acepta la diversidad de desarrollo; adapta los contenidos cuando el desarrollo cognitivo y emocional se retrasa; y se presenta cuando es más

probable que ocurra la internalización de la salud sexual y de los mensajes vinculados a las relaciones.

4. Con base en un currículo: Se incluye en un currículo escrito que orienta los esfuerzos del educador para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. El currículo abarca objetivos clave de aprendizaje, el desarrollo de objetivos de aprendizaje, la presentación de conceptos y la entrega de mensajes clave claros en una manera estructurada. Puede impartirse dentro o fuera de los entornos educativos.

5. Integral: Proporciona oportunidades para adquirir información integral, precisa, con base en la evidencia y adecuada a cada edad sobre sexualidad; aborda temas de salud sexual y reproductiva, tales como fisiología y anatomía sexual y reproductiva, pubertad y menstruación, reproducción, métodos anticonceptivos modernos, embarazo y parto; e ITS, incluidos el VIH y sida. La EIS abarca la gama completa de temas importantes para el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los temas que puedan ser difíciles de encarar en algunos contextos sociales y culturales.

6. Con un enfoque de derechos humanos: Desarrolla y promueve la comprensión de los derechos humanos universales, incluidos los de los niños y jóvenes, y de los derechos de todas las personas a la salud, educación, igualdad de información y la no discriminación. Utilizar un enfoque con base en los derechos humanos dentro de la EIS también implica crear conciencia entre los jóvenes, alentarlos a reconocer sus propios derechos, reconocer y respetar los derechos de los demás y abogar por las personas cuyos derechos son violados. Al proporcionarles a los jóvenes un acceso equitativo a la EIS, se respeta su derecho a obtener el más alto nivel posible de salud, incluidas elecciones sexuales seguras, responsables y respetuosas, libres de coerción y violencia; así como su derecho a tener acceso a la información que los jóvenes necesitan para un autocuidado eficaz.

7. Con perspectiva de género: Aborda las diferentes maneras en que las normas de género pueden influir en la desigualdad y cómo estas desigualdades pueden afectar la salud y el bienestar en general de niños y jóvenes, al tiempo que también impactan los esfuerzos que se realizan para prevenir problemas como el VIH, las ITS, el embarazo precoz y no planificado y la violencia de género. La EIS contribuye a la igualdad de género al generar conciencia sobre la centralidad y diversidad de género en la vida de las personas; al examinar normas de género determinadas por diferencias y similitudes culturales, sociales y biológicas; y al fomentar la creación de relaciones respetuosas e igualitarias que se basen en la empatía y el entendimiento. La integración de una perspectiva de género en todos los currículos de EIS es parte esencial de la eficacia de sus programas.

8. Relevante en relación con la cultura y adecuada al contexto: Fomenta el respeto y la responsabilidad dentro de las relaciones al apoyar a los estudiantes que examinan, entienden y desafían las maneras en que las conductas, estructuras y normas culturales afectan las elecciones y relaciones de las personas dentro de un entorno específico.

9. Transformativa: Contribuye a la formación de una sociedad justa y solidaria al empoderar a las personas y comunidades, al promocionar aptitudes de pensamiento crítico y al fortalecer una ciudadanía activa entre los jóvenes; proporciona a los estudiantes oportunidades de explorar y cultivar valores y actitudes positivos hacia una SSR y de desarrollar la autoestima y el respeto por los derechos humanos y la igualdad de género. Además, la EIS empodera a los jóvenes para que se responsabilicen de sus propias decisiones y conductas y la forma en que pueden afectar a los demás; desarrolla las habilidades y actitudes que permiten que los jóvenes traten a los demás con respeto, aceptación, tolerancia y empatía, independientemente de su origen étnico, raza, situación

económica o migratoria, religión, discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género o características sexuales.

10. Capaz de desarrollar las aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables: Esto incluye la capacidad de reflexionar y tomar decisiones con base en la información, de comunicar y negociar de manera eficaz y de demostrar asertividad. Estas aptitudes ayudan a niños, niñas y jóvenes a formar relaciones respetuosas y saludables con familiares, pares, amigos y parejas románticas o sexuales.

Asimismo, las normas y orientaciones internacionales (la OMS, el Centro Federal Alemán de Educación para la Salud, el Fondo de Población de las Naciones Unidas y la UNESCO) recomiendan que la educación en sexualidad comience temprano en la infancia y progrese a través de la adolescencia y la edad adulta. Esto se debe a que con mucha frecuencia los temas se enseñan demasiado tarde, por ejemplo, después de que las personas ya iniciaron su vida sexual o de que las jóvenes ya experimentaron la menstruación. La educación en sexualidad debe comenzar antes del inicio de la actividad sexual, debe responder a las necesidades cambiantes de la juventud y desarrollar sus conocimientos, actitudes y habilidades para prepararla adecuadamente para todas las etapas de su desarrollo y capacidades.

1.4.3 La educación sexual a nivel global

La Organización de las Naciones Unidas adoptó en 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual plantea 17 objetivos con 169 metas que abarcan las esferas económica, educativa, social y ambiental. De ellos, el tercer objetivo es garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades, el cual incluye como meta que de aquí a 2030, se garantice el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación familiar, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los

programas nacionales. El quinto objetivo de desarrollo sostenible es Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas el cual a su vez incluye la meta de asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de 1994 y la Plataforma de Acción de Beijing de 1995. Por otra parte, existen instrumentos, pactos y estándares internacionales de los derechos humanos que regulan la implementación de la educación sexual y promueven la salud sexual reproductiva

1. La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
2. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDCM 1979).
3. Convención sobre los Derechos del Niño (1989/90).
4. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966/76).
5. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006).

En ese sentido, la UNESCO, en colaboración con el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la OMS han diseñado una serie de *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* (UNESCO, 2018) para asistir a las autoridades educativas, de salud y otras que sean relevantes, en el desarrollo e implementación de programas y materiales de educación integral en sexualidad dentro y fuera de los entornos escolares. Se trata de un marco de trabajo con base en las mejores prácticas internacionales, con el propósito de apoyar a las personas encargadas de diseñar currículos para crear y adaptar currículos adecuados a su contexto; y para orientar a las personas encargadas de

elaborar programas en el diseño, implementación y seguimiento de una educación en sexualidad que sea de buena calidad.

La evidencia recabada por el informe sobre el estado actual de la educación en sexualidad *Educación integral en sexualidad: una revisión global* (UNESCO, 2015) ha confirmado que la educación en sexualidad no acelera la actividad sexual, sino tiene un impacto positivo en los comportamientos sexuales más seguros y puede retrasar el debut sexual y aumentar el uso del condón. Recientemente, se ha prestado mayor atención al fortalecimiento de los planes de estudio en numerosos países, aunque esto sigue siendo una necesidad crítica. Las revisiones de los planes de estudio muestran que se requiere una mayor atención para promover el desarrollo de competencias clave, así como para examinar cómo las normas de género, la religión y la cultura influyen en la actitud y el comportamiento del alumno.

A pesar de que el contenido debe adaptarse para reflejar los contextos locales, hay ciertos temas centrales que son esenciales para mantener la calidad y cumplir con los estándares internacionales. Con frecuencia, los temas son enseñados demasiado tarde, por ejemplo, después de que los jóvenes ya hayan experimentado la pubertad o la menstruación o hayan iniciado la actividad sexual. Evaluaciones recientes muestran que el género y los derechos deben fortalecerse consistentemente en todo el currículo y abordar las necesidades de los jóvenes que viven con el VIH y otras poblaciones clave. Cabe señalar que ofrecer educación sexual de alta calidad requiere capacidad y capacitación adecuada. Al respecto, la formación de docentes sigue teniendo un alcance limitado y, si se proporciona, generalmente se imparte solo a través de la capacitación en el servicio. En consecuencia, los profesores a menudo se sienten incómodos y evitan discutir temas delicados como el comportamiento sexual, la sexualidad y cómo los estudiantes pueden acceder a la anticoncepción y obtener referencias para los servicios de salud sexual reproductiva. Tampoco

utilizan sistemáticamente metodologías participativas para involucrar plenamente a los alumnos en la educación para la salud y las habilidades para la vida (UNESCO, 2018).

Sin embargo, sigue existiendo una brecha entre las políticas mundiales y regionales vigentes y la implementación y el seguimiento reales sobre el terreno. En todo el mundo, la educación sexual se ha impartido como una asignatura independiente, con las ventajas de ofrecer oportunidades para la formación de profesores especializados y ser más fácil de supervisar. Alternativamente, puede integrarse en materias relevantes dentro del plan de estudios de la escuela, por lo que es menos probable que se reduzca a reducir la presión en un horario saturado. La educación sexual integral puede ser obligatoria o puede impartirse a través de cursos opcionales.

1.4.4 La educación sexual en México

La educación sexual en México se hizo obligatoria y apareció oficialmente en los libros de texto a partir de 1974. Desde entonces hasta ahora, han pasado diversas generaciones de libros de texto gratuitos, cada uno con sus respectivas modificaciones en sus contenidos, con el fin de responder a las demandas sociales de cada momento. En este apartado se presenta una revisión de la historia de la educación sexual en México, haciendo un recorrido desde el siglo XVI hasta llegar al siglo XXI, con el fin de comprender mejor el abordaje actual del fenómeno.

1.4.4.1 Educación sexual en la época colonial

Al interactuar con las personas indígenas y conocer algunas características de sus expresiones sexuales, los colonizadores españoles se escandalizaron. Eso conllevó a que la educación de la sexualidad estuviera íntimamente ligada con la evangelización emprendida por los misioneros, quienes iniciaron sus actividades destruyendo a los grupos sacerdotales indígenas por ser los principales rectores de la continuidad cultural, y la estructura religiosa local se modificó a

través de la imposición del cristianismo como norma única de las creencias y de los comportamientos.

Así, se inició en la enseñanza teológica en las escuelas conventuales, donde los religiosos se preparaban para la evangelización. Más tarde, en 1551, se fundó la Universidad de México, cuya Facultad de Teología serviría para la formación de los clérigos novohispanos. La educación se fundamentaba en el control del cuerpo y en preceptos sexofóbicos que limitaban y controlaban a tal extremo la expresión de la sexualidad, que la flagelación y la muerte a manos de la Santa Inquisición rondaban permanentemente el pecado del placer sexual.

La educación de la sexualidad estaba en todos lados, igual en manos de grupos religiosos que en conventos, universidades y en la sociedad misma, que difundía los valores culturales que la caracterizaban. Uno de los mecanismos utilizados para este proceso educativo evangelizador se constituyó a partir de la publicación de diversos documentos que versaban sobre temas teológicos y abordaban, con un estilo característico, los temas de la sexualidad

Los evangelizadores eran los educadores de la sexualidad de la época, y estaban especialmente preocupados por normar el matrimonio, el divorcio y los comportamientos sexuales de los infieles. Fray Alonso de la Vera Cruz manifestó en un documento que escribió a mediados del siglo XVI, que sólo era aceptable como comportamiento sexual legítimo el coito entre cónyuges aptos para la reproducción. En este mismo documento se señalan, de manera específica, los comportamientos considerados reprobatorios, como el adulterio, la masturbación, la homosexualidad, la bestialidad, el coito extravaginal, la prostitución, la alcahuetería y la bigamia (Ortega 1985).

De acuerdo con Riego et al. (2013), durante la época de la Ilustración, la sexualidad en Occidente tenía una legitimación reproductiva dentro del matrimonio y la familia patriarcal. El

placer sexual se consideraba pecado o vicio, una amenaza moral que trataba de combatirse con fuerte control social. La mujer era discriminada socialmente y se le consideraba peligrosa, responsable del pecado original y perpetuo objeto de tentación para el varón, continuamente amenazado por la lujuria. La castidad era la mayor virtud, aunque se toleraba y se permitía una mayor actividad sexual al varón que a la mujer. Por otra parte, a la mujer se le consideraba incapaz de controlar su propia conducta y necesitada de un hombre para gobernarse. A su vez, el varón era el responsable de la producción, de la política y de la esfera pública. La medicina colaboró en la legitimación de estos planteamientos apelando a la idea de lo saludable y transmutando en enfermedad lo que antes sólo se consideraba como un desorden moral. La mayoría sostuvo que la actividad sexual era potencialmente peligrosa para la salud, y ésta es la idea que los médicos transmitieron a sus pacientes.

Tal como lo señaló Foucault (1976), en los colegios todos los poseedores de autoridad están en un estado de alerta perpetua. Lo que se podría llamar el discurso interno de la institución esta en gran parte articulado sobre la comprobación de que esa sexualidad existe, precoz, activa y permanente. Y en torno al colegial y su sexo prolifera toda una literatura de preceptos, opiniones, observaciones, consejos médicos, casos clínicos, esquemas de reforma, planes para instituciones ideales. Y en medio de todas esas medidas, el niño no debía ser solo el objeto mudo e inconsciente de cuidados concertados por los adultos únicamente; se le imponía cierto discurso razonable, limitado, canónico y verdadero sobre el sexo.

1.4.4.2 El pensamiento eugenésico de los primeros años del siglo XX

El uso de las tesis evolucionistas se reflejó con claridad en los discursos políticos desde las dos primeras décadas del siglo XX. La oligarquía científica mexicana empleaba el racismo para fundamentar la continuidad de la dictadura de Porfirio Díaz, y adoptó al positivismo como

instrumento ideológico al servicio de sus prerrogativas políticas y sociales. Así, figuras intelectuales como Emilio Rabasa (escritor, abogado y político) y Justo Sierra (historiador, periodista poeta y filósofo) se basaron en las tesis evolucionistas para justificar y legitimar científicamente tanto la concentración de la riqueza y del poder en manos de los blancos, como la existencia de millones de indígenas desposeídos de sus tierras, carentes de empleo y sin educación (Suárez, 1999). Emilio Rabasa sostenía que la población se encontraba dividida en "capaces" e "incapaces": los primeros eran los mestizos, a quienes el estado debía proteger, instruir y dirigir todo su interés; los segundos eran los indígenas, para quienes se creía que no valía la pena destinar recursos del estado en educarles, pues ni iban a entender las nociones de ciencia que se enseñaban en la escuela, ni las podrían aplicar en su medio ambiente y sus labores. Por su parte Justo Sierra, entonces Ministro de Instrucción Pública, sostenía que los caracteres biológicos de cada persona eran determinantes de su posición en la sociedad, por lo tanto las leyes debían asegurar las tendencias evolutivas naturales.

Los debates del Estado Mexicano acerca de la falta de una real integración de los indígenas en la vida nacional y el problema de poder garantizar la salud de las personas en situación de pobreza, condujeron a promover las ideas del mejoramiento racial y a convergir con una doctrina eugenésica. Esto derivó en los primeros intentos por brindar educación sexual a la población, cuando en 1908 el departamento de Salubridad Pública se dio a la tarea de difundir folletos sobre las enfermedades venéreas y se dictaron algunas conferencias sobre educación sexual, con énfasis en la profilaxis antivenérea.

Pero es hasta el año de 1930 que se plantea la idea de incluir la educación sexual en las escuelas, cuando se celebró el Congreso Panamericano del Niño en Lima, Perú, donde se recomendaba a los gobiernos latinoamericanos la instrumentación de un programa de educación

sexual. Así, desde ese año se aceptó implantar la educación sexual como cátedra especial en la Escuela Nacional Preparatoria.

Un año después, el 21 de septiembre de 1931, se funda la Sociedad Mexicana de Eugenesia (SME), que recoge el legado de inquietudes e iniciativas formuladas por los precursores de la Eugenesia en México y se impuso la tarea de estudiar los problemas de la educación sexual. El principio bajo el que se regía esta sociedad era el siguiente: "La conducta de hombres y mujeres, cuestión de la educación sexual, influye poderosamente sobre sus descendientes" (Saavedra, 1967, p 29). En ese sentido, la sociedad defendía la idea de educar a las masas enderezando los valores morales; ejemplo de ello se pudo observar cuando la doctora Esperanza Peña Monterrubio, fundadora de la SME, editó y publicó el folleto "Nuevas Orientaciones", que hacía referencia a conceptos eugenésicos diversos.

A propósito de los ideales Eugenésicos, los miembros de la SME declaraban:

¿De qué sirve que una población aumente año con año, si tal aumento abarca un porcentaje de seres degenerados, inútiles a la patria, a la sociedad, y aún a la familia, como son: los débiles mentales, los idiotas, los heredo-sifilíticos, los heredo-alcohólicos, etc., de los cuales están llenos nuestros asilos de beneficencia y otros muchos que no están recluidos por alguna causa, pero que viven entre la sociedad mostrándole sus lacras que llevan como estigma que sus padres les relegaron como herencia fatal? (Peña, E., 1931 p. 3; como se citó en Saavedra, 1967.)

Por su parte, en julio de 1932, el gobernador de Veracruz, Adalberto Tejeda, autorizó la "Ley sobre eugenesia e higiene mental" que proponía esterilizar los criminales y a las personas con sífilis, tuberculosis, alcoholismo o defectos mentales, bajo el argumento de que los avances de la ciencia positivista en genética y biología debían aplicarse al mejoramiento de la raza humana

(aunque dicha ley fue relegada pocos meses después). A la par, la SME lanzó el "Proyecto de Educación Sexual y Profilaxis de las Enfermedades Venéreas y el Alcoholismo" que enfatizaba la importancia de que incluso quienes aún no llegaban a la pubertad, recibieran una educación sexual que les permitiera tener una base moral sólida (Saade, 2004). Con base en dicho proyecto, el entonces Secretario de Educación Pública Narciso Bassols nombró una Comisión Técnica Consultiva para analizar la viabilidad de un plan de educación sexual, misma que concluyó en que la SEP debía asumir la responsabilidad de establecer, organizar, dirigir e impartir la educación sexual desde el tercer ciclo de primaria y luego en la secundaria.

Sin embargo, esto generó polémica en algunos sectores de la población, y grupos como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la Federación de Padres de Familia y el clero se opusieron rotundamente, por lo que llevaron a cabo concurridas marchas por las calles de la Ciudad de México, lo que terminó con la renuncia del secretario Bassols en 1934 y la cancelación definitiva del proyecto. Tras el fallido intento de los años treinta, por varios años no hubo otros proyectos de educación sexual en México: los padres de familia y los grupos religiosos continuaron proclamándose como los únicos autorizados a brindar educación sexual (Garduño, 2018).

1.4.4.3 La segunda mitad del siglo XX: salud sexual y métodos anticonceptivos

Años después, en 1947, durante el gobierno del presidente Miguel Alemán, se reconoce a la mujer el derecho a votar y ser votada en los procesos municipales. Más tarde, en 1953, el presidente Adolfo Ruiz Cortines expide la reforma a los artículos 34 y 115, fracción I constitucionales, en la que se otorga plenitud de los derechos ciudadanos a la mujer mexicana.

Asimismo, el movimiento feminista se va gestando entre los años 60 y 70 como resultado de la confluencia de dos factores: el proceso de construcción de una conciencia ciudadana a partir de las demandas de democratización generadas por el movimiento estudiantil de 1968; y por otro

lado, la influencia progresiva del feminismo estadounidense. En este sentido, se creó el Movimiento Nacional de Mujeres (MNM), que tenía como meta fundamental la lucha contra la violencia hacia la mujer. En la década de los setenta el MNM consigue que la SEP tome a sus miembros como asesoras para cambiar contenidos sexistas de los libros de texto gratuitos. Se concentró principalmente en obtener las libertades corporales: favorecer la planificación familiar, reconocer el derecho de las mujeres a una sexualidad propia, a un amplio abanico de vivencias y experiencias materiales, del cuerpo, del espacio que cada una ocupa en el planeta (Guardia, 2005).

Otro factor que vino a revolucionar las relaciones entre hombres y mujeres y la sexualidad fue la creación de la píldora anticonceptiva. Hasta antes de la píldora, los métodos anticonceptivos eran decisión del hombre: Los dispositivos intrauterinos requerían de la aprobación del esposo y las otras alternativas eran el preservativo, el coito interrumpido y los métodos naturales, que obligatoriamente necesitaban el consentimiento del hombre (Mejía, 2013), pero con la revolución sexual de los años 60, se propaga la idea del "amor libre" y aumenta el uso de la píldora anticonceptiva.

Más adelante, en 1970 se funda el Consejo Nacional de Población (CONAPO) con dos grandes objetivos: reducir, en diez años, la tasa de crecimiento anual al 2.5%; y modelar la conducta sexual de los mexicanos en cuanto a la educación sexual y el uso de anticonceptivos. El constante aumento de la población y, por ende, las preocupaciones demográficas, se constituyeron en uno de los ejes centrales que orientaron reformas a la educación. Así, en el ciclo escolar 1974-1975 el modelo de educación sexual se incluyó en los libros de texto. Fue en el nivel básico donde se insertó la educación en materia de población y sexualidad, por lo que tenía carácter obligatorio. El modelo de educación sexual plasmado en programas y libros de texto se estructuró sobre dos ejes: la reproducción de roles estereotipados y la intención de promover modificaciones en la

conducta sexual con miras a lograr el control natal, como por ejemplo el uso de anticonceptivos (García, 2001; en Garduño, 2018). En 1978 se introdujo la temática de educación para la salud, con el objetivo de mejorar el nivel de vida de los escolares; los contenidos de sexualidad estuvieron incluidos en Ciencias Naturales, en los seis grados de instrucción primaria. Fue hasta ese momento cuando muchas mujeres tuvieron información acerca del funcionamiento de su cuerpo y del control de su capacidad reproductiva.

Pero luego, en la década de 1980, con la aparición del VIH las autoridades sanitarias de los países desarrollados promovieron ampliamente el uso del condón y del sexo seguro para evitar la propagación del SIDA, por lo que se hicieron reformas curriculares y se incorporó en los planes y programas de estudio de las escuelas secundarias la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) (Rodríguez, 2009).

La educación sexual en las escuelas fue hasta mediados de la década de 1990 un tema tabú, y con orientación fisiológica y anatómica (dentro del área de biología). En 1993 se inició un proceso de reforma para incorporar contenidos de educación sexual tanto en la educación primaria como en la secundaria. Una de las razones argumentadas para este cambio, es el conocimiento alcanzado sobre enfermedades de transmisión sexual, especialmente el VIH/SIDA. Esta reforma es de alcance nacional, y se aplicó en escuelas públicas tanto urbanas como rurales. Aquellas escuelas privadas que quieren tener reconocimiento oficial en México deben seguir los programas curriculares que la SEP establece, y para ellas, esta reforma también tuvo lugar. Como resultado de las transformaciones en la educación primaria, en 1993 comenzó la revisión de los contenidos de los libros de texto gratuitos del área de Ciencias Naturales.

Más adelante, en el marco de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo en 1994, se enfatiza que los gobiernos deben desarrollar programas educativos que atiendan

las necesidades de los adolescentes con respecto a los temas de: equidad entre sexos, conducta sexual responsable, vida familiar, salud reproductiva, enfermedades de transmisión sexual y prevención del VIH/SIDA. Se hace hincapié en que la educación de la sexualidad es responsabilidad de todas las personas e incluye, junto con las familias, al Estado, la escuela, los profesionales, las organizaciones religiosas, las instituciones de salud y educación, y los medios masivos de comunicación, entre otros.

Cuatro años después, en 1998 los nuevos libros de texto gratuitos fueron repartidos en todo el país. En los libros de Ciencias Naturales de quinto grado de primaria se ve el proceso de maduración de los aparatos reproductores, enfatizando las diferencias entre hombres y mujeres. En sexto grado, los niños reciben información sobre las características sexuales propias del inicio de la adolescencia, y sobre la reproducción. Dentro de este último tema se habla de las relaciones sexuales como propias de la etapa adulta, en el marco del sentimiento amoroso, poniendo énfasis en la responsabilidad para asumir las consecuencias. También se hace una referencia a sensaciones placenteras y a la posibilidad de alcanzar el orgasmo, tanto en hombres como en mujeres, pero se enfatiza que debe retrasarse la edad a la primera relación sexual hasta la etapa adulta (Juárez y Gayet, 2005).

Finalmente, en 2008 con la adhesión a la Declaración Ministerial "Prevenir con Educación", firmada por los responsables de los ministerios de Educación y Salud de veinte países de Latinoamérica, México se comprometió a formar profesores en temas de educación integral de la sexualidad y la inclusión de la perspectiva de género en las escuelas de educación básica (Garduño, 2018).

1.4.5 Los desafíos para el abordaje de la educación sexual

La educación sexual siempre ha representado un tema delicado y difícil de abordar en general para el personal docente pero, en particular, la dificultad aumenta cuando se trabaja en el nivel de primaria. Como se señaló previamente, la educación sexual en México se hizo obligatoria y apareció oficialmente en los libros de texto gratuitos a partir de 1974. Desde entonces hasta ahora, han existido organizaciones de padres de familia que han manifestado su oposición a que se imparta este tipo de contenido en la escuela.

Una de ellas es el Frente Nacional por la Familia, que se trata de una alianza de más de mil instituciones de la sociedad civil a nivel nacional, que utiliza principios católicos para defender instituciones como el matrimonio entre hombre y mujer y la familia así llamada *natural* como base de la sociedad. Fue creado en 2016 para pedir el reconocimiento y protección de la entidad familia y la garantía del derecho de los padres a elegir el tipo de educación que reciben sus hijos, particularmente hablando de la educación sexual.

Sin embargo, de acuerdo con la Ley General de Educación, si bien los padres y madres de familia tienen derecho a formar asociaciones y manifestar sus inconformidades, también tienen la obligación de hacer que sus hijas e hijos reciban la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, cuyos contenidos están regulados por el Estado e incluyen, necesariamente, la educación sexual. En el Anexo 4 se pueden observar a detalle los derechos y obligaciones de padres, madres y tutores, que emanan del texto vigente de la Ley General de Educación, cuya última actualización fue publicada en el Diario Oficial de la Federación en septiembre de 2019.

En un estudio llevado a cabo por Rosales y Salinas (2017), quienes analizaron los contenidos de sexualidad y género incluidos en los libros de texto de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética de cuarto, quinto y sexto grados de primaria del ciclo escolar 2015-2016, demostraron que los docentes transmiten ideas heteronormativas sobre las vinculaciones afectivas

entre las personas, y no incorporan la perspectiva de género a cabalidad en sus clases, ya que fracasan en denunciar la desigualdad entre hombres y mujeres. La formación de docentes es deficiente y hace evidente la operación del currículo oculto, pues se transmiten estereotipos y prejuicios de género y sexualidad. Encontraron que para los docentes el género es un concepto social, pero que se reduce a los papeles que desempeñan las mujeres en el ámbito laboral. Un hallazgo de suma importancia es la persistente confusión entre los conceptos de sexo, sexualidad y género, pues, al no tener claridad para distinguirlos, los expresan desde su forma particular de verlos. Con respecto a los contenidos, afirman que todos los temas se ven tal y como dice el programa y como está señalado en los libros, pero depende de cada maestro si quiere brindar más información o no. Asimismo, todos los participantes coinciden en que falta capacitación en educación sexual y género. Otro dato interesante que se halló en el estudio es el miedo que experimentan los maestros varones al dar quinto y sexto año por tener que hablar de esos temas con las niñas. Finalmente, tanto las maestras como los maestros temen hablar sobre el tema del abuso sexual, y por lo tanto lo evitan.

De manera similar, Rangel (2018) afirma que los lineamientos curriculares de la educación básica establecen cómo y bajo qué enfoques se debe abordar la sexualidad en las escuelas; sin embargo, son los docentes quienes trasladan estos contenidos a las aulas y a partir de ellos producen discursos en interacción con sus alumnos. Para transformar tales discursos de modo que incluyan diversas perspectivas sobre la sexualidad, es necesario conocer en profundidad los procesos de producción discursiva que tienen lugar en las aulas, a fin de determinar de qué manera estos discursos reproducen o desafían la ideología del discurso oficial sobre sexualidad, un tema que ha sido escasamente investigado en México. Tras realizar un estudio de caso con un docente de Biología de primer grado de secundaria en San Luis Potosí, encontró que los discursos que

predominan sobre educación sexual en el aula son las concepciones de la pareja heterosexual y la familia nuclear, la práctica de la fidelidad, de la monogamia vitalicia; los indicios de la acción normativa de instituciones como la escuela, la familia y la iglesia; las explicaciones sobre el sexo y la sexualidad, basadas en el modelo de producción de conocimiento propio de la biología.

Por otra parte, en México, la distribución de docentes por nivel educativo muestra una amplia diferencia entre hombres y mujeres. Se sabe que la docencia es una profesión mayormente ejercida por mujeres, es decir, se entiende como una profesión feminizada (Buquet 2006). Los roles de género se encuentran arraigados en la voz y expectativas de la población mexicana, difundidas a través de las instituciones sociales, como el Estado, la escuela y la familia. Éstos refuerzan el estereotipo de la masculinidad dominante, atribuyendo a quienes ejercen una profesión considerada de mujeres (por ejemplo, ser profesor de preescolar o primaria) la etiqueta de gay o de abusador sexual en potencia (García Villanueva et al., 2015). Esto tiene que ver con que el acercamiento y contacto físico con infantes podría ser considerado natural en una mujer, como una extensión a su rol tradicional de cuidadora, pero, si lo hace un hombre, es visto con suspicacia, ya que implica que los motivos para el contacto físico no necesariamente son para dar confort o cuidado, sino más bien de naturaleza sexual (Evans, 2002).

De acuerdo con el INEGI (2020), en el nivel básico, que se refiere a la educación preescolar, primaria y secundaria, la mayor parte del personal docente son mujeres. En preescolar la diferencia es muy evidente, pues el 94% son mujeres y el 6% son hombres; en primaria, el 67% se compone de mujeres contra un 33% de varones; y en secundaria el 57% son mujeres contra el 33% de hombres. Además, se puede observar que, entre más se avanza en el nivel educativo, el número de profesoras empieza a disminuir, sobre todo en áreas o asignaturas consideradas “masculinas” como: ciencias básicas, ingenierías, matemáticas, etcétera. Por lo general, las

docentes se congregan en carreras “femeninas” como las humanidades, las artes y las ciencias sociales.

En el caso de la formación docente, el sexismo no sólo es exclusivo del género femenino, prueba de ello es que cuando un hombre se atreve a incursionar en áreas que han sido consideradas exclusivas de las mujeres es rechazado o estigmatizado, esto se evidencia en preescolar cuando se trata del docente, ya que en este nivel la mayoría del magisterio son mujeres. Palencia (2000) no sólo constata este hecho y señala que los pocos hombres que existen en preescolar, para poder sostenerse en este lugar, parecen “neutralizar” su género. La discriminación y sexismo hacia los docentes en este nivel es hacia los hombres, pero conforme se avanza en los siguientes del sistema educativo la situación se invierte.

1.5 Los libros de texto gratuitos en México

Los contenidos temáticos de cada asignatura perteneciente al nivel de educación básica en México están dictaminados por el gobierno a través de los Libros de Texto Gratuitos. La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) es el organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal que, para cada ciclo escolar, produce y distribuye de manera gratuita los libros de texto que requieren los estudiantes inscritos en el Sistema Educativo Nacional, así como otros libros y materiales que determine la SEP, en cantidad suficiente, con oportunidad, usando sus recursos de manera transparente y eficiente, y con la calidad de materiales, procesos y acabados adecuada para el uso al que están destinados.

En 1980 la SEP asume la tarea de editar y producir los contenidos, mientras que la CONALITEG se encarga de la producción y distribución. Actualmente, con el apoyo de la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), la Secretaría de Marina (SEMAR), Seguridad Alimentaria Mexicana (SEGALMEX) y los Gobiernos Estatales, se distribuyen millones de libros

para estudiantes de todos los niveles educativos incluyendo: Preescolar, Primaria, Secundaria, Telesecundaria, Telebachillerato, Educación Indígena en 42 lenguas diferentes, Braille y Macrotipo.

El programa de libros de texto para primaria inició en 1960, entregando los primeros ejemplares con los textos que correspondían a los cursos de primero a quinto grado. Actualmente, el programa beneficia a más de 14 millones de alumnas y alumnos cada año; el catálogo cuenta con 81 libros distintos, de los cuales 32 corresponden a "La Entidad donde Vivo", que es un esfuerzo por conjugar en un libro las características del espacio geográfico y el tiempo histórico que permitan proporcionar aprendizajes para conocer, cuidar y valorar el patrimonio natural y cultural que hay en su entidad.

1.5.1 Los libros de texto gratuitos en primaria

Cada grado escolar dentro de la educación primaria tiene asignaturas específicas, para las cuales la SEP ha creado los respectivos libros de texto. A continuación se mencionarán de manera general las materias y el contenido de cada libro de texto (CONALITEG, 2021).

Para el primer y segundo grado, las asignaturas son las siguientes:

Lengua Materna (Español). Contiene ejercicios y actividades para reforzar el desarrollo de tres habilidades: leer, escribir y comunicarse oralmente.

Lengua Materna (Español) Lecturas. Contiene textos diversos como canciones, cuentos y leyendas cortas, que buscan desarrollar el aprendizaje de la lectura.

Matemáticas. Diseñado para conocer las figuras, contar y hacer cálculos mentales para resolver problemas.

Conocimiento del Medio. Es la materia previa a Ciencias Naturales, y está pensada para despertar la curiosidad de los niños con respecto a los fenómenos que ocurren a su alrededor.

Formación Cívica y Ética. Contiene actividades para reflexionar sobre la vida cotidiana, así como conocer y valorar la libertad, la equidad, la solidaridad, la justicia y la paz. A partir de 2020, esta asignatura se lleva durante los seis años de la primaria.

Para el tercer grado, se mantiene la materia de Formación Cívica y Ética; las asignaturas de Lengua Materna pasan a llamarse únicamente Español y Lecturas, respectivamente. Asimismo, a partir de este grado Matemáticas cambia de nombre a Desafíos Matemáticos. Por último, se añaden dos materias:

Ciencias Naturales. Se explican algunos fenómenos y procesos naturales, se promueve la participación activa y la toma de decisiones informada para el cuidado de la salud y el ambiente.

La entidad donde vivo. Este libro tiene la particularidad de tener 32 versiones distintas, una para cada estado de la República. Fue elaborado para conocer la historia y geografía de localidad donde se vive.

En el cuarto grado, aumenta el número de materias. Se mantienen Español, Lecturas, Desafíos Matemáticos y Ciencias Naturales; y se agregan Historia, Geografía (complementada por un Atlas de México) y Formación Cívica y Ética (complementada por un libro para conocer la Constitución Mexicana) quedando de la manera siguiente:

Historia. Presenta la primera parte de la historia de México, desde sus primeros pobladores hasta la Consumación de la Independencia.

Geografía. Permite reconocer los elementos naturales y sociales que conforman el mundo, para entender cómo se relacionan y distribuyen sobre la superficie terrestre.

Atlas de México. Es una fuente de consulta que brinda información sobre la naturaleza, sociedad, economía, política y cultura de las entidades federativas del país.

Conoce nuestra Constitución. Diseñado para conocer de manera general los artículos más relevantes de la Constitución Mexicana.

En quinto y sexto grado se mantienen las mismas asignaturas que en cuarto. Las únicas diferencias son que desaparece el libro “Conoce nuestra Constitución”, y que para quinto cambia el “Atlas de México” por un “Atlas de Geografía Universal”. En sexto grado ya no se lleva atlas de geografía.

1.5.1.1 Libros de texto y educación sexual

Específicamente hablando de la educación sexual, los libros de texto de las materias de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética a partir del 4º grado contienen temas relacionados con la sexualidad, abarcando aspectos biológicos, sociales, jurídicos, y de salud. En la Tabla 2, se pueden apreciar a detalle los contenidos de educación sexual en los libros de texto gratuitos de 4º, 5º y 6º grado.

Tabla 2

Contenidos de educación sexual en los libros de texto gratuitos de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética.

4º Grado	
Libro: Ciencias Naturales	Libro: Formación Cívica y Ética
Bloque 1. ¿Cómo mantener la salud? Ámbitos: El ambiente y la salud; la tecnología; el conocimiento científico. Tema 1. Los caracteres sexuales de mujeres y hombres. <ul style="list-style-type: none"> - Los caracteres sexuales y su relación con la reproducción. - El aparato sexual. - Semejanzas en las capacidades físicas e intelectuales de hombres y mujeres. - Equidad de género. 	Bloque 1. Niños y niñas cuidan su salud e integridad personal. <ul style="list-style-type: none"> - Diferencias y semejanzas físicas, culturales, sociales y económicas de quienes te rodean. - Diferencia entre sexo y género. - Diferencias culturales entre hombres y mujeres. - Igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
Bloque 2. ¿Cómo somos los seres vivos? Ámbitos: El ambiente y la salud; la tecnología; el conocimiento científico.	

-
- Tema 1. Diversidad en la reproducción.
- Reproducción en plantas.
 - Reproducción asexual.
 - La reproducción sexual en animales.
-

5º Grado

Libro: Ciencias Naturales

- Bloque 1. ¿Cómo mantener la salud?
Ámbitos: El ambiente y la salud; la tecnología; el conocimiento científico.
- Tema 3. Funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular.
- Caracteres sexuales primarios y secundarios.
 - Relación del sistema glandular con los órganos sexuales: maduración sexual.
 - Funcionamiento de los ovarios y del útero.
 - Ciclo menstrual y eyaculación.
 - La hipófisis.
 - Higiene de los órganos sexuales.
 - Igualdad entre hombres y mujeres.

Libro: Formación Cívica y Ética

- Bloque 1. Niñas y niños que construyen su identidad y previenen riesgos.
- Lección 1. Cambios en nuestro cuerpo y en nuestra imagen.
- Cambios físicos y emocionales en la pubertad.
- Bloque 3. Niñas y niños que trabajan por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del ambiente.
- Lección 10. Acciones a favor de la diversidad y contra la discriminación.
- Estereotipos y prejuicios.
 - La diversidad (cultural, de género, de apariencia física, de capacidades, de orientación sexual).
 - Discriminación y sus tipos (xenofobia, clasismo, sexismo).
- Bloque 4. Vida y gobierno democráticos.
- Lección 14. La Constitución: leyes que protegen nuestros derechos.
- Leyes internacionales que protegen los derechos humanos (Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer).

6º Grado

Libro: Ciencias Naturales

- Bloque 1. ¿Cómo mantener la salud?
Ámbitos: El ambiente y la salud; la tecnología; el conocimiento científico.
- Tema 2. Etapas del desarrollo humano: la reproducción.
- Cambios en el desarrollo humano: infancia, adolescencia, adultez y vejez.
 - Fecundación, embarazo y parto
- Tema 3. Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia.
- Responsabilidad y riesgos de tener relaciones sexuales (embarazos no deseados e ITS).
 - El condón y otros métodos anticonceptivos.
 - El VIH y el SIDA.

Libro: Formación Cívica y Ética

- Bloque 1. De la niñez a la adolescencia
- Lección 1. Mi crecimiento y desarrollo
- El despertar de la sexualidad
 - Cambios físicos y emocionales en la pubertad
- Lección 2. Nuestro derecho a la salud.
- Salud: Bienestar físico, mental, emocional, social, sexual y reproductivo.
 - Noviazgo e inicio de la vida sexual.
 - Amor y sexualidad; salud sexual en la adolescencia; salud reproductiva; conducta sexual responsable; violencia sexual, violencia en el noviazgo y en otras relaciones.
 - Sexualidad: género, erotismo, reproducción y vinculación afectiva (preferencias sexuales).
-

Lección 3. Aprendo a decidir sobre mi persona.

- Decisión responsable e informada sobre salud sexual y reproductiva.

Lección 4. Relaciones personales basadas en el respeto a la dignidad humana.

- Estereotipos de género

Fuente: Catálogo de libros de texto gratuitos nivel primaria (CONALITEG, 2021).

CAPÍTULO II

PROBLEMATIZACIÓN

2.1 Planteamiento del problema

Actualmente en el mundo existen diversos problemas sociales que se relacionan con la educación sexual. A continuación, se mencionarán algunos que ocurren en México y se fundamentarán con datos provenientes de fuentes oficiales.

Iniciaremos este planteamiento hablando del embarazo en niñas y adolescentes. En años recientes, las tasas han ido en aumento. De acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 2018 México ocupó el primer lugar en casos de embarazo de adolescentes a nivel internacional. En la misma línea, la *Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes 2019* del gobierno federal reportó que, del total de nacimientos registrados en el año anterior, 156,757 eran de madres cuyas edades se iban de los nueve a los 17 años. Cifras del INEGI (2020) revelan que en el censo realizado en 2019 en todo el país, se contabilizaron 2.1 millones de nacimientos, de los cuales 16.3% correspondieron a adolescentes entre 15 y 19 años; además, ocurrieron alrededor de 8,500 nacimientos entre niñas menores de 15 años, equivalentes a 0.4% del total. En el estado de Veracruz, 18.6% de los nacimientos provienen de adolescentes menores de 20 años.

Lo anterior es de especial interés por diversos motivos. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de las Mujeres (2019), una niña o adolescente embarazada, que evidentemente no ha culminado su desarrollo cognitivo, socioemocional, físico y psicológico, tiene dos veces más riesgo de morir por causas relacionadas con la gestación o el parto, y tiene tres veces más riesgo de que sus neonatos mueran durante los primeros 28 días. Al respecto, de acuerdo con el Consejo

Nacional de Arbitraje Médico, del total de muertes maternas en adolescentes ocurridas en el país durante el periodo de 2002 a 2017, el estado de Veracruz ocupó el tercer lugar nacional, con un registro de 200 defunciones en menores de 19 años (Sánchez & Montoya, 2019). Cabe señalar que, al explorar su grado de estudios, se observó que el 32% tenía sólo la primaria concluida, y que cuatro de cada 10 mujeres adolescentes que se embarazan abandonan la escuela (Instituto Nacional de las Mujeres, 2019). Asimismo, es alta la probabilidad que la mayoría de los embarazos en este grupo de edad esté vinculada no sólo con el riesgo de muerte materna, sino además, con situaciones de abuso o violencia sexual, pues casi tres cuartas partes de las niñas que tienen hijos viven en pareja, lo cual entraña otros riesgos psicológicos y sociales (Instituto Nacional de las Mujeres, 2018).

Lo mencionado hasta ahora es un reflejo de las situaciones relacionadas con la desigualdad entre hombres y mujeres que se viven en México, como la violencia de género en sus diversos matices. La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016 (ENDIREH), señaló que el 43.9% de las mexicanas enfrentaron agresiones de su esposo o pareja a partir de los 15 años. En ese informe destaca que el 40% de los feminicidios fueron cometidos por sus parejas en los hogares que compartían (INEGI, 2017). Esos escenarios fatales no se limitan a los hogares, pues la violencia se da en diversos contextos: el 66.1% de las mexicanas desde los 15 años han experimentado por lo menos un acto de violencia por parte de su pareja, familiares, compañeros de escuela o del trabajo, amistades o desconocidos. En este sentido, a partir del 23 de noviembre de 2016, se declaró la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres por Violencia Femicida (un conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para prevenir, enfrentar y erradicar la violencia feminicida) en 11 municipios del estado de Veracruz: Tuxpan, Poza Rica,

Martínez de la Torre, Córdoba, Orizaba, Xalapa, Boca del Río, Coatzacoalcos, Minatitlán, Las Choapas y Veracruz.

Por otra parte, de acuerdo con datos del Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH y el SIDA, el estado de Veracruz en el año 2020 ocupó el primer lugar nacional de contagio de VIH, con un total de 1,101 casos registrados en el año (Secretaría de Salud, 2020).

Ante este panorama, la incorporación de la educación sexual y la perspectiva de género en los programas educativos desde el nivel básico, es una estrategia preventiva implementada por el gobierno para atacar los problemas mencionados, pues en México, los habitantes de 15 años en adelante tienen 9.7 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida (INEGI, 2020). Además, las tasas de asistencia nacional en las escuelas primarias y secundarias de México han alcanzado el 98% y el 80%, respectivamente, dando a los programas escolares de educación sexual el potencial de llegar a muchos jóvenes y reducir estos riesgos si se implementan y entregan de manera efectiva (Chandra-Mouli et al., 2018).

No obstante, se han realizado estudios con jóvenes de secundaria en varios estados del país, donde afirman haber recibido información acerca de la sexualidad, exclusivamente sobre métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual; pero no han abordado el aspecto emocional, las relaciones sentimentales, el autocuidado, la orientación sexual ni la identidad sexual (Rojas et al., 2017).

Lo anterior permite comprender la importancia y la complejidad de la educación sexual, que más que informativa debe ser formativa y promover en los jóvenes el desarrollo de competencias y habilidades para una vida sexual digna. En este sentido, como señala Orón (2020), la educación sexual es en verdad una educación sobre la forma de relacionarse con los demás, por lo que se entendería mucho mejor si se abordara desde el encuentro personal, es decir, el encuentro

entre dos personas, que es la base de la experiencia social. De acuerdo con este autor, toda forma de encuentro es sexual, no solo en el sentido de que somos seres sexuados, sino en el sentido de que la sexualidad no se limita a la genitalidad sino que impregna nuestro ser, pensar y vivir. El ser humano es sexual primeramente porque es un ser para el encuentro y, si esta es la raíz más profunda de la sexualidad, el estudio y educación de la sexualidad tendrían que darse en el marco del encuentro interpersonal.

Sin embargo, alrededor de un tema tan complejo como la educación sexual, se ha construido una serie de creencias que forman parte de la doxa y representan todo un desafío para llevarla a cabo (Ramírez, 2013), pues constituyen elementos clave en la configuración de prácticas sociales como las relaciones de género, y por consiguiente, también de la violencia y la desigualdad, debido a que éstas tienen un rango valorativo tan importante que se constituyen en una ética que justifica y emite juicios de valor (Ramírez et al., 2009).

Por consiguiente, la presente investigación aborda la educación sexual a partir del estudio de las creencias que tiene el personal docente, particularmente de primaria. En este sentido, se considera que conocer y analizar las creencias que el profesorado tiene con respecto a la sexualidad y su impartición en el aula es de suma importancia porque, como lo indica Nespor (1985) en ocasiones tienen opiniones y creencias sobre el valor de los diferentes componentes del contenido de sus cursos, y eso influye en su manera de enseñarlo. Es decir, las creencias que poseen los docentes repercuten en su percepción, juicio e interpretación de la información, afectando lo que dicen y hacen en clase (Latorre & Blanco, 2007).

Se trabajó específicamente con docentes que imparten el cuarto, quinto y sexto grado de primaria porque los libros correspondientes a las asignaturas de *Ciencias Naturales* y *Formación Cívica y Ética* contienen orientaciones didácticas que vale la pena analizar, tales como los cambios

físicos que ocurren en la pubertad, las relaciones sexuales, el embarazo, los métodos anticonceptivos, las infecciones de transmisión sexual, la igualdad y equidad, entre otros.

Por ende, se persigue que al estudiar a profundidad las creencias de quienes fungen como educadores en la escuela, se obtenga información que pueda servir de insumo para diseñar y proponer estrategias psicoeducativas de intervención para un adecuado abordaje de dicha materia.

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias del profesorado de primaria acerca de los contenidos de educación sexual en los libros de texto?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

- Conocer las creencias del profesorado de 4º, 5º y 6º de primaria con respecto a los contenidos de educación sexual en los libros de texto.

2.2.2 Objetivos particulares

- Conocer las creencias del profesorado de primaria sobre su papel en la educación sexual del alumnado.
- Identificar los obstáculos a los que el profesorado se enfrenta al abordar temas de sexualidad con sus estudiantes.
- Identificar si el profesorado cree que necesita recibir capacitación en temas de sexualidad.

2.3 Marco contextual

Administrativamente, el estado de Veracruz está dividido en 212 municipios. Con base en el Anuario Estadístico de la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, en el ciclo escolar 2018-2019, el municipio con más escuelas y personal docente en el nivel de primaria es Veracruz,

con un total 294 escuelas y 2540 docentes. Por lo tanto, al concentrarse ahí la mayoría, se eligió como el escenario idóneo para llevar a cabo esta investigación.

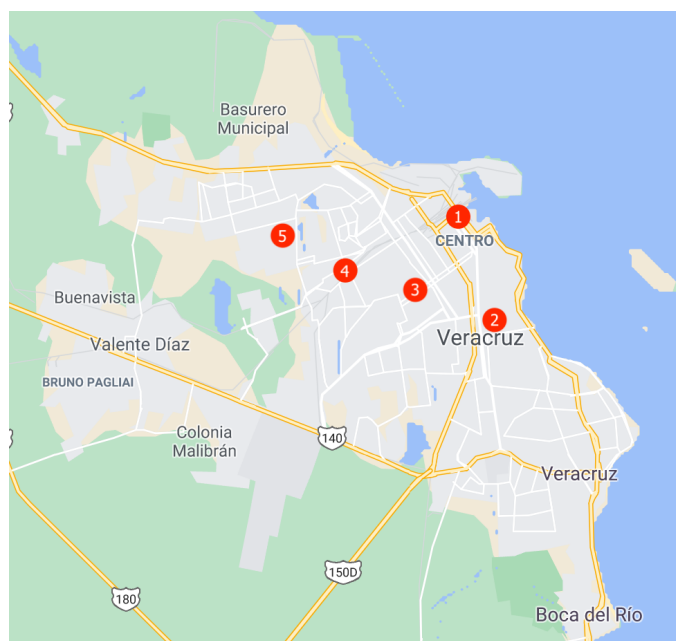
De acuerdo con su forma de sostenimiento, las escuelas primarias se clasifican en tres tipos: federales, estatales y particulares o incorporadas. Las primarias federales son administradas por la SEP y subsidiadas por el gobierno federal, las estatales son subsidiadas por la Secretaría de Educación de Veracruz y las particulares o incorporadas se financian a sí mismas, aunque son supervisadas normativamente por las autoridades educativas mencionadas.

En este sentido, el criterio para la selección de las escuelas fue que tuvieran la mayor cantidad de docentes por grado, ya que se quería encontrar variedad de respuestas de acuerdo con el tipo de escuela, organización y zona urbana en donde se encontraban. Así, en un inicio se contempló llevar a cabo el trabajo de campo en dos primarias federales, dos estatales y dos particulares. Sin embargo, pese a que se presentaron los permisos correspondientes por parte de la Secretaría de Educación de Veracruz para realizar la investigación y a que se contaba con el aval de un comité de ética (como se explica en el capítulo siguiente), en una de las escuelas particulares que se tenían contempladas inicialmente, la única de carácter religioso, se nos negó el acceso para entrevistar al personal docente.

Finalmente, las entrevistas se realizaron en cinco escuelas primarias del municipio de Veracruz: dos primarias federales, dos estatales y una particular (las cuales se describirán en el capítulo siguiente), durante el periodo comprendido entre los meses de octubre a diciembre de 2019. En la figura 1 se puede apreciar la distribución geográfica de las escuelas donde se llevó a cabo el estudio.

Figura 1

Distribución de las escuelas seleccionadas.



CAPÍTULO III

MÉTODO

Para este estudio se siguió un método cualitativo con un enfoque hermenéutico-dialéctico, ya que tiene como propósito conocer las creencias de las y los docentes acerca del abordaje de la educación sexual en la escuela. Es decir, busca entender las construcciones que la gente (incluyendo a la investigadora) sostiene inicialmente, con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación. Asimismo, este estudio se ubica en el paradigma constructivista, debido a que su interés investigativo es la comprensión y reconstrucción de las realidades de cada sujeto (Guba & Lincoln, 2002).

3.1 Participantes

Se trabajó con docentes que imparten los últimos tres grados de primaria, es decir, cuarto, quinto y sexto, debido a que los programas de estudio de estos grados contienen temas de sexualidad (véase Anexo 1). Se tomaron como base los siguientes criterios de inclusión:

1. Ser docente titular de 4º, 5º o 6º grado de las primarias seleccionadas.
2. Impartir alguno de los grados de primaria señalados en el criterio 1 durante el periodo de agosto de 2019 a enero de 2020.
3. Manifiestar plenamente su voluntad para participar en el estudio, mediante la firma de la carta de consentimiento informado.
4. Responder por completo la entrevista.

A su vez, se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

1. Trabajar como docente suplente o de apoyo.

2. Impartir 4°, 5° o 6° grado de primaria en el turno nocturno (con adultos).
3. Negarse a firmar la carta de consentimiento informado.

Por último, se tomó como criterio de eliminación el hecho de que algún docente decidiera abandonar la entrevista antes de concluirla, a pesar de haber dado su consentimiento previamente.

Para el muestreo, se tomaron como base los criterios de heterogeneidad y de accesibilidad, que de acuerdo con Valles (1999) tienen que ver con la elección de docentes de escuelas diversas y distintas edades que permitan estudiar la variación de las creencias, así como con las consideraciones pragmáticas y los recursos disponibles en la selección de contextos. Asimismo, debido a que la intención del estudio es conocer las creencias del profesorado, se recolectó información hasta alcanzar un punto de saturación en el que más entrevistas producirían poco conocimiento nuevo (Kvale, 2008).

Como se puede observar en la Tabla 3, participaron 20 mujeres y cuatro hombres, de entre 22 y 64 años, todos habitantes de la ciudad de Veracruz, Ver. De ellos, 14 estudiaron la licenciatura en Educación Primaria, cinco estudiaron licenciatura en Educación, tres la licenciatura en Ciencias de la Educación, una la licenciatura en Psicología y una en Pedagogía. Una de las participantes tiene el grado de especialidad y seis cuentan con grado de maestría.

Tabla 3

Características sociodemográficas de los participantes.

	Pseudónimo	Edad	Años de servicio	Grado que imparte	Tipo de escuela	Escolaridad	Religión	Estado Civil	Recibió educación sexual en la escuela
1	Lisbeth	22	1	5°	Particular	Lic. Psicología	Católica	Casada	No
2	Damián	33	3	6°	Federal	Maestría en Educación	Ninguna	Divorciado	No
3	Karen	33	10	6°	Estatal	Especialidad en Educación	Católica	Casada	No

4	Laura	35	12	4°	Federal	Lic. Educación Primaria	Católica	Soltera	No
5	Bertha	36	10	6°	Federal	Lic. Ciencias de la Educación	Católica	Casada	No
6	Ernesto	36	11	4°	Federal	Lic. En Educación	Católica	Casado	No
7	Francisco	36	12	5°	Estatal	Lic. En Educación Primaria	Católica	Casado	No
8	Karla	36	9	6°	Federal	Lic. En Ciencias de la Educación	Católica	Casada	Sí
9	Rosa	40	14	5°	Federal	Lic. En Educación	Católica	Casada	No
10	Sonia	40	15	4°	Estatal	Lic. En Educación Primaria	Católica	Casada	Sí
11	Samanta	42	18	5°	Estatal	Lic. En Educación Primaria	Católica	Casada	No
12	José Luis	43	13	5°	Federal	Lic. En Contaduría y Lic. Educación	Católica	Casado	Sí
13	Verónica	45	15	6°	Particular	Maestría en Educación Básica	Católica	Casada	No
14	Lupita	45	15	5°	Estatal	Maestría en Educación Básica	Católica	Casada	No
15	Alma	48	26	4°	Estatal	Maestría en Educación	Católica	Casada	No
16	Luisa	49	15	4°	Particular	Lic. En Pedagogía	Católica	Casada	No
17	Edith	52	20	6°	Federal	Maestría en Educación Básica	Católica	Casada	No
18	Eva	53	30	5°	Particular	Lic. En Educación Primaria	Católica	Casada	No
19	Lorena	54	30	4°	Particular	Lic. En Educación Primaria	Católica	Casada	No
20	Consuelo	58	26	5°	Particular	Lic. En Educación Primaria	Católica	Divorciada	No
21	Cristina	60	32	4°	Federal	Lic. En Educación Primaria	Católica	Casada	No

22	Eugenia	61	37	6°	Particular	Lic. En Educación Primaria	Católica	Casada	No
23	Irma	62	35	6°	Federal	Lic. En Educación Primaria y Lic. En Psicología Educativa	Católica	Casada	Sí
24	Elena	64	46	5°	Federal	Maestría en Educación	Católica	Casada	Sí

3.2 Escenarios

En este apartado se hará una descripción de cada una de las escuelas donde se llevó a cabo el trabajo de campo. Como se señaló en el Marco Contextual, en este estudio participaron 24 docentes adscritos a cinco primarias ubicadas en zonas de Veracruz con niveles socioeconómicos y dinámicas de trabajo muy distintas entre sí.

El primer escenario fue una escuela pública de sostenimiento estatal, ubicada en el centro histórico de la ciudad de Veracruz. Las instalaciones cuentan con una cancha deportiva ubicada en el patio central. Tiene una matrícula de 417 estudiantes, y la planilla docente se compone de 19 profesoras: 18 titulares de grupo y una profesora de educación física. Se observó que se manejan horarios distintos en el alumnado de primaria baja (1°, 2° y 3° grado) y el de primaria alta (4°, 5° y 6° grado) para el recreo y la salida: primero salen los más pequeños y, 30 minutos después, salen los más grandes (en la puerta hay vigilantes, y es obligatorio que algún cuidador se haga cargo de dejar y de recoger a los niños a la hora de la entrada y de la salida). Para establecer contacto con las participantes se solicitó previa autorización de parte de la directora del plantel, quien las convocó a una junta para notificarles que en los días siguientes se les pediría su participación voluntaria para responder una entrevista con fines de investigación. Sin embargo, la mayoría de las maestras se negó a responder la entrevista: hubo una que en un principio aceptó, pero al leer la carta de consentimiento informado, se negó debido a que se grabaría la entrevista; otra mencionaba

que sí, pero pospuso la cita en repetidas ocasiones, hasta que finalmente se negó. Únicamente dos docentes de 5º grado accedieron a participar mientras sus grupos se encontraban en el recreo y las aulas quedaban vacías. Resulta interesante que ambas tienen en común el hecho de pertenecer a una asociación religiosa (católica).

El segundo escenario correspondió a un colegio particular, de los más grandes de Veracruz y uno de los más reconocidos por el nivel académico del alumnado. Las instalaciones de la escuela son amplias, cuentan con dos canchas deportivas, cubículos para atención a padres y un salón de usos múltiples. Tiene una matrícula de 476 estudiantes, y la planilla docente se compone de 19 profesoras: 18 titulares de grupo y una psicóloga que imparte un *Programa de Valores*, el cual engloba temas de educación sexual. Cabe señalar que este colegio particular se compone de varios niveles educativos, que van desde el preescolar hasta el universitario. Asimismo, el alumnado recibe clases de inglés, computación, educación física y danza, con docentes que trabajan en todos los niveles (no exclusivamente con primaria). Por tal motivo, los niños deben permanecer en el colegio durante seis horas y 30 minutos (dos horas más que en las otras primarias). Además, en la entrada hay una persona vigilante, y es obligatorio que algún cuidador se haga cargo de dejar y de recoger a los niños a la hora de la entrada y de la salida. Para establecer contacto con las participantes se solicitó la autorización de la directora del plantel, quien asignó fechas y horarios específicos para entrevistar a cada profesora. Cabe resaltar que de las siete docentes convocadas, todas accedieron a participar, manifestando que lo hacían de manera voluntaria y no porque se tratara de una orden de la dirección. El colegio cuenta con cámaras de vigilancia y un área de cubículos que se encuentra desocupada y libre de ruido, por lo que la directora indicó que ahí se hicieran las entrevistas.

El tercer escenario se trató de una escuela pública de sostenimiento federal. Es la primaria con mayor cantidad de estudiantes en la ciudad, con una matrícula de 570. Las instalaciones son amplias, cuentan con dos patios (uno central y otro lateral) y una cancha deportiva en el patio central. Su planilla docente se compone de 18 profesoras titulares de grupo, un profesor de danza y uno de educación física. Para establecer contacto con las participantes, primero se solicitó la autorización de la directora del plantel, quien les dio un aviso por escrito. Pese al aviso de la dirección, hubo algunas profesoras que se negaron a participar. En total, cinco de ellas fueron entrevistadas en varios espacios de la escuela. Tres de ellas decidieron que fuera dentro del aula, cuando sus grupos salían para tomar clases de danza o educación física en el patio de la escuela. Dos profesoras prefirieron encargar una actividad a sus grupos y salir al patio para tener la entrevista. Un aspecto que cabe señalar, es que las profesoras de 5° y 6° coincidieron en que acostumbran preguntar a las madres de familia si sus hijas ya tuvieron la menarca, ya que de eso depende el que hablen o no sobre sexualidad en clase. También comentaron que saben de casos de alumnas que han sufrido abuso sexual por parte de familiares, por lo que se refirieron al tema como “delicado”. Cabe señalar que en contraste con las escuelas que se describieron previamente, si bien en esta primaria hay vigilancia, muchos niños y niñas que llegan a la escuela y se van solos (de acuerdo con el testimonio de las docentes y vigilantes, alrededor de la mitad).

El cuarto escenario fue otra escuela pública de sostenimiento federal. Se ubica al poniente de la ciudad, en una zona con un nivel socioeconómico menor en comparación con las primarias ya descritas. Las instalaciones son amplias, cuentan con una cancha deportiva en el patio central, y una explanada para actos cívicos. Tiene una matrícula de 490 estudiantes, y su planilla docente se compone de 17 docentes: 10 mujeres y siete hombres (de los cuales, uno es profesor de educación física). A diferencia de las escuelas que cuentan con una persona específica para la clase

de danza, en esta primaria cada docente es responsable de impartir esta clase a su respectivo grupo. Al igual que en la primera escuela que se describió, aquí se observó que manejan horarios distintos en el alumnado de primaria baja y el de primaria alta para el recreo (primero salen los menores y a los 30 minutos salen los mayores). Como en primaria anterior, aquí varios niños y niñas llegan a la escuela y se van solos; no obstante, este plantel no cuenta con vigilancia. Para establecer contacto con las y los participantes, la subdirectora del plantel asignó fechas y horarios específicos para hacer las entrevistas. De los seis docentes convocados, tres son mujeres y tres varones; y todos accedieron a participar voluntariamente.

Finalmente, el quinto escenario se trató de otra escuela de sostenimiento estatal. Se ubica al noroeste de la ciudad, en una zona marginada y con un nivel socioeconómico marcadamente menor al de las primarias anteriores. Las instalaciones de la escuela son amplias, cuentan con cancha deportiva y áreas verdes. Sin embargo, alrededor de la misma sólo hay una calle pavimentada con asfalto, las demás sólo son de terracería. Tiene una matrícula de 342 estudiantes y su planilla docente se compone de 16 docentes titulares de grupo: 13 mujeres y tres hombres. En contraste con las demás escuelas, aquí no se tiene quién imparta las clases de educación física, por lo que el alumnado no lleva a cabo el ejercicio correspondiente. Para establecer contacto con los participantes, primero se intentó obtener la autorización de la directora del plantel; sin embargo, no fue posible encontrarla, por lo que una de las profesoras convocó al personal docente a una junta extraordinaria para comunicarles que en los días siguientes se les pediría su participación voluntaria para responder una entrevista con fines de investigación. Sin embargo, la mayoría se negó a responder la entrevista; únicamente cuatro docentes accedieron a participar: tres profesoras y un profesor. Otro aspecto a resaltar es que, a pesar de que la hora de entrada oficial es a las 8:00, no existe vigilancia en la entrada y muchos niños llegan a diferentes horas (algunos a las 9:00 e

incluso hasta las 10:00). Son pocos los estudiantes que llegan acompañados por algún adulto, la mayoría lo hace por su cuenta. Este asunto cobra relevancia al escuchar el testimonio del personal docente, pues refieren que debido al descuido de sus familiares, se han presentado casos de abuso sexual y embarazos no deseados.

3.3 Técnica de recolección de información

Se eligió la técnica de la entrevista de investigación cualitativa, que como refiere Kvale (2008) permite construir conocimiento por medio de una conversación que tiene una estructura y un propósito determinado. Por consiguiente, se hicieron entrevistas semiestructuradas para conocer la propia perspectiva de los docentes y obtener descripciones sobre sus creencias y experiencias en la incorporación de la Perspectiva de Género y el abordaje de la Educación Sexual (véase Anexo 3). De acuerdo con Bernard (1995), este método se basa en el uso de una guía, y se utiliza cuando no hay más que una ocasión para entrevistar a alguien. En este caso, los docentes tienen el tiempo limitado para responder una entrevista por encontrarse en horas de trabajo. De esta forma, se elaboró un guión de entrevista a partir de las preguntas y de los objetivos de investigación, tal y como se aprecia en la Tabla 4.

Tabla 4

Correspondencia entre la pregunta de investigación, objetivos y guion de entrevista.

Pregunta de investigación	Objetivos	Guion de Entrevista
¿Cuáles son las creencias del profesorado de 4°, 5° y 6° de primaria acerca de los contenidos de educación sexual en los libros de texto?	Conocer las creencias del profesorado de 4°, 5° y 6° de primaria con respecto a los contenidos de educación sexual en los libros de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensa sobre los programas de estudios del grado que imparte? 2. ¿Me podría decir en qué materias se abordan los contenidos de educación sexual? 3. ¿Qué me puede decir acerca del contenido sobre educación sexual del libro de “Ciencias Naturales”? 4. ¿Cómo cree que debe ser la educación sexual en el grado que imparte? 5. ¿De qué maneras ha abordado lo relativo a la sexualidad en sus clases? 6. ¿Cómo ha sido su experiencia al tocar temas de sexualidad con los estudiantes?

Conocer las creencias del profesorado sobre el papel que juegan en la educación sexual del alumnado.	7. ¿Cómo ha sido para usted impartir este grado (4º, 5º o 6º)? ¿Cuántas veces lo ha impartido? 8. ¿Qué opina sobre su papel como educador(a)? 9. ¿Cuál cree que es su papel en la educación sexual de los niños?
Identificar los obstáculos a los que se enfrentan al abordar los temas de sexualidad con sus estudiantes.	10. A lo largo de su trayectoria académica, ¿recibió educación sexual? 11. ¿Ha tenido dificultades en el abordaje de dichos contenidos con los estudiantes? 12. ¿Alguna vez ha omitido contenidos sobre estos temas? *(En caso de responder que sí) ¿Cuáles? ¿Por qué motivos? 13. ¿Alguna vez algún estudiante ha tocado temas sobre sexualidad que usted ha preferido no responder o abordar? 14. ¿Alguna vez ha tenido problemas con los familiares de sus alumnos por algo relacionado con la educación sexual? *(En caso de contestar "Sí") ¿Qué problemas?
Identificar si el profesorado cree que necesita recibir capacitación en temas de sexualidad.	15. ¿Cómo se siente con respecto al dominio de los temas sobre sexualidad que contiene el programa? 16. ¿Cree que es necesario para el personal docente recibir formación sobre educación sexual? 17. ¿Ha recibido cursos sobre sexualidad ?

3.4 Procedimiento

En primer lugar, para poder acceder a las escuelas, se dirigió un oficio a la Dirección General de Educación Primaria Estatal (DGEPE) para solicitar permiso de entrar a las escuelas, ya que ésta es la única instancia que tiene la facultad de autorizar la entrada de personal ajeno a los planteles educativos de nivel básico de sostenimiento estatal y particular. A la par, se procedió a solicitar mediante oficio la autorización de las Supervisiones Escolares de Zona No. 185 y No. 275, para poder acceder a las escuelas primarias federales.

Una vez que se tuvo la aprobación tanto de la DGEPE como de los supervisores de zona, se acudió a cada una de las escuelas y habló con las directoras para explicarles en qué consiste el estudio, y a su vez pedirles permiso de realizar las entrevistas con el personal docente dentro de los planteles. A cada una de ellas se le entregó copia del resumen del proyecto, de la Carta de Consentimiento Informado y del Oficio con el visto bueno de la autoridad correspondiente.

Posteriormente, se inició el proceso de entrevistar individualmente a los docentes participantes. Para ello, primero se tuvo una charla informal con cada uno para explicarles en qué consistía el estudio. De ahí, quienes estaban de acuerdo con participar proponían el día y hora en que se realizaría la entrevista (generalmente, pedían que se hiciera mientras los niños tenían clase con otros profesores, por ejemplo: de inglés, de educación física o de educación artística).

Antes de comenzar cada entrevista, se leyó la carta de consentimiento informado y se pidió a la persona participante que la firmara si estaba de acuerdo, reiterándole que el audio se grabaría en su totalidad pero que se le asignaría un código y posteriormente un pseudónimo para que no pudiera ser identificada por su nombre. Una vez que accedían y firmaban, daba inicio la entrevista. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 40 minutos cada una. La mayoría se llevaron a cabo dentro del salón de clases de cada docente; algunas se hicieron en el patio de la escuela y otras en un cubículo privado (sólo en el caso de la escuela particular).

3.5 Consideraciones éticas

Es importante señalar que el presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética e Investigación del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UV, lo cual avala que cumple con la normatividad nacional e internacional en cuanto los aspectos éticos de la investigación. En ese sentido, con fundamento en el artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación para la Salud, se clasifica como una investigación con riesgo mínimo debido a que, si bien no se manipulará la conducta de las y los participantes, los datos solicitados en la entrevista pueden resultar sensibles para algunos de ellos.

Así pues, se pidió al profesorado participante que firmaran una carta de consentimiento informado (véase Anexo 2), para garantizar su confidencialidad y el cuidado de su integridad desde el momento en que se inició el contacto hasta el momento en que se analizaron los datos. En dicho

documento se les explicó detalladamente que el procedimiento de recolección de información implicaba grabar en su totalidad las entrevistas para fines de análisis. Por lo tanto, debieron firmar la carta antes de proceder a grabar cualquier entrevista.

Cabe precisar que las personas que participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria, y tuvieron derecho a abandonarlo en el momento que lo desearan.

Además, las y los participantes cubrieron los siguientes requisitos:

1. Tener la capacidad plena para consentir.
2. Haber recibido toda la información concerniente al procedimiento antes de registrar su participación.
3. Haber expresado libremente y sin influencias indebidas su consentimiento.

3.6 Estrategia de análisis de la información

Una vez realizadas las entrevistas, fueron transcritas en su totalidad y analizadas con base en las pautas establecidas por Kvale (2008) que consisten en transcribir, codificar, condensar e interpretar la información obtenida, hasta establecer una categorización definitiva con la que se trabajó el análisis final de la información.

Primero, teniendo en cuenta la pregunta de investigación y los objetivos, se procedió a codificar, es decir, asignar palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posteriormente. De ahí, estos códigos se agruparon en categorías mutuamente excluyentes. La categorización implica una conceptualización más amplia y sistemática, por lo tanto, los códigos agrupados se reducen a unas pocas categorías (Kvale, 2008).

Se identificaron seis categorías, de las cuales se desprenden 13 subcategorías. Cabe señalar que todas surgieron del propio lenguaje de los entrevistados durante el proceso de análisis, quedando definidas como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5*Definición de categorías y subcategorías.*

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición
1. Creencias sobre la educación sexual	Esta categoría engloba las creencias que se tienen acerca de la Educación Sexual, que se define como el conjunto de aprendizajes que permiten desarrollar y fortalecer la capacidad de la niñez y la juventud para tomar decisiones conscientes, satisfactorias, saludables y respetuosas con respecto a las relaciones, la sexualidad y la salud emocional y física (OMS, 2016).	Contenidos educativos	Se refiere a las creencias sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en el currículo educativo para ser transmitidos durante el curso.
		Prácticas de enseñanza	Utilización de estrategias didácticas y materiales que permiten comprender mejor al alumno los temas de sexualidad.
2. Creencias acerca de la sexualidad	Es un aspecto del ser humano que abarca el sexo, las identidades y los papeles de género y el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, actitudes, conductas y relaciones interpersonales (OMS, 2006).	Maduración sexual	Se refiere al desarrollo de los sistemas reproductores en el hombre y en la mujer, que resulta en la capacidad física de reproducción, y la aparición de las características sexuales secundarias.
		Relaciones sexuales	Es un encuentro físico, por lo general entre dos personas, en el que de manera íntima se combinan las respuestas sexuales de las personas que participan y que puede producir sentimientos, emociones y placer.
		Diversidad sexual	Es el reconocimiento y aceptación de que existen diferentes formas de vivir, concebir y disfrutar la sexualidad: se puede ser heterosexual, homosexual, bisexual, travesti, transexual o transgénero.
3. Creencias sobre la colaboración con cuidadores	Trabajo que realiza el profesorado en conjunto con padres, madres y tutores, con el fin de lograr los objetivos educativos del estudiantado.	Sustitución de figuras parentales	Es la creencia que tienen los profesores de que deben atender a los estudiantes como si se tratara de sus hijos, e involucrarse en su cuidado, alimentación y educación.
		Refuerzo del trabajo de los cuidadores	Es complementar en la escuela la labor de madres, padres y tutores realizan en casa en cuanto a la enseñanza de valores y disciplina.

4. Creencias sobre el acompañamiento a estudiantes	Se refiere al hecho de participar en el proceso educativo del estudiante y ayudarlo en situaciones difíciles.	Orientación	Es el papel que asume el profesorado al fungir como guías que proporcionan información y resuelven dudas sobre la sexualidad.
		Apoyo en problemas personales	Es la ayuda que brinda el profesorado a los estudiantes que presentan problemas académicos, conductuales, emocionales, o descuido por parte de sus familiares.
5. Creencias sobre los obstáculos al abordar la educación sexual	Se refiere a las situaciones que impiden que se dé un abordaje adecuado de los contenidos de sexualidad.	Posibilidad de conflicto entre docentes y padres	Es el potencial de que los padres reclamen o manifiesten su molestia debido a que los docentes hablen de sexualidad y género con sus hijos.
		Falta de acompañamiento y supervisión de contenidos	Es el descuido por parte de las y los cuidadores con respecto a los contenidos que infantes consumen tanto en televisión como por internet.
6. Creencias sobre la capacitación docente en sexualidad	Abarca las creencias sobre la preparación para el ejercicio docente, que comprende el desarrollo de saberes relacionados con los contenidos de sexualidad y género, así como conocimientos y habilidades que se requieren en dichos temas.	Necesidad de capacitación docente.	Implica identificar y analizar la propia falta de actualización sobre sexualidad y género, y de perfeccionamiento de la práctica en el aula.
		Indiferencia hacia la capacitación docente.	Estado en que los docentes no sienten inclinación ni rechazo hacia la formación y actualización en sexualidad y género.

El siguiente paso fue la condensación. Para ello, se tomaron las declaraciones de los entrevistados y se resumieron de tal manera que se expresara su significado principal en pocas palabras. Para que el estudio fuera válido, se realizó una triangulación de evaluadores, es decir, una verificación intersubjetiva a través del contraste de la información obtenida (Denzin, 1979). Asimismo, para que el estudio tuviera confiabilidad interna, se crearon categorías descriptivas con un bajo nivel de interferencia, haciéndolas lo más concretas y precisas posible (Le Compte & Goetz, 1982). Además, dos investigadores recopilaron datos para garantizar un mejor equilibrio de observaciones, análisis e interpretación.

Para observar la correspondencia entre las preguntas de investigación, las categorías y subcategorías, así como la condensación del significado de lo expresado por los docentes, se presenta el análisis de cada una de las categorías en el capítulo de Resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de las entrevistas, así como la descripción de cada una de las categorías que dan respuesta a la pregunta de investigación. A continuación, se ejemplificará cada una de las categorías y subcategorías identificadas, retomando algunos fragmentos de las entrevistas.

4.1 Categoría 1: Creencias sobre la educación sexual

Esta categoría engloba las creencias que se tienen acerca de la educación sexual, que se define como el conjunto de aprendizajes que permiten desarrollar y fortalecer la capacidad de los niños y jóvenes para tomar decisiones conscientes, satisfactorias, saludables y respetuosas con respecto a las relaciones, la sexualidad y la salud emocional y física (OMS, 2016) que aparecen en los libros que se distribuyen de manera gratuita en todas las primarias del país y contienen el currículo determinado oficialmente por la SEP.

De esta categoría, se desprenden dos subcategorías: una referente a las creencias acerca de los contenidos educativos sobre educación sexual y otra sobre las prácticas de enseñanza de éstos. Ahora, se presenta el análisis de resultados correspondientes a la primera pregunta de investigación, con cada una de las categorías y subcategorías identificadas, y retomando algunos fragmentos de las entrevistas, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6

Correspondencia entre el objetivo general de la investigación, sus categorías y subcategorías.

Objetivo de investigación	Categorías	Sub Categorías	Condensación
Conocer las creencias del profesorado de 4°, 5° y 6° de primaria con respecto a los contenidos de educación sexual en los libros de texto	1. Creencias sobre la educación sexual	1-1 Creencias sobre los contenidos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Los programas están bien hechos, pero el contexto complica todo. - El libro trae poca información, no es didáctico y debería de ser más profundo. - Educación sexual debería ser una materia, no un tema. - Hablar de sexualidad es importante para prevenir abusos sexuales. - El libro tiene mucho contenido y hay poco tiempo para revisarlo.
		1-2 Creencias sobre las prácticas de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Debe haber respeto y disciplina en el aula para poder ver los temas. - Se trata más bien de orientarlos, de platicar con ellos. Los niños aprenden más a partir de historias personales. - Hay que apegarse a los temas que trae el libro, y no más. - Invitar a un especialista para que les hable del tema (médico o psicólogo).
	2. Creencias acerca de la Sexualidad	2-1 Creencias acerca de la maduración sexual	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar a las mamás si sus hijas ya menstrúan, para poder hablar del tema. - Algunas niñas ya entienden porque ya empezaron su ciclo menstrual. - Si el grupo no es apto para entender, omitir los temas. - En cuarto grado les da mucha timidez porque aun no son lo suficientemente maduros para hablar del tema.
		2-2 Creencias acerca de las relaciones sexuales	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se casen entonces ya podrán tener relaciones sexuales. - Están muy chicos para hablarles de relaciones sexuales. - No es conveniente hablarles de anticonceptivos. El mejor es la abstinencia. - Algunas niñas viven en un medio que las orilla a iniciar su vida sexual a temprana edad, y se embarazan a los 13 o 14 años.
		2-3 Creencias acerca de la diversidad sexual	<ul style="list-style-type: none"> - Faltan temas sobre diversidad sexual, como ser transgénero o bisexual. - Los homosexuales son “amanerados” o personas con “diferente atracción”. - Los homosexuales no deberían adoptar niños.

4.1.1 Subcategoría 1-1. Creencias sobre los contenidos educativos

Esta primera subcategoría se refiere a las creencias sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en el currículo educativo para ser transmitidos durante el curso. En

este aspecto, hubo opiniones similares entre los docentes de 4° y los de 5° grado, a diferencia de lo que ocurrió con los 6°. En el 4° grado destaca la creencia de que los programas de estudios están bien hechos y son favorecedores:

Siento que están bien los programas, o sea están hechos así por algo. De hecho, yo sé que lo hacen con muchísimo estudio y por qué ponen lo que ponen. Yo siento que se complica más la situación es el contexto en el que uno está... pero siento que están bien realizados y por algo están así.

(Alma 48 años, docente de 4° grado).

Yo veo que el programa está bien hecho, el problema son los padres de familia. Es un tema muy difícil para algunos padres de familia entender que ya estamos hablando de la sexualidad.

(Ernesto, 36 años, docente de 4° de primaria).

Los planes me parecen favorecedores, se fomenta que los niños reflexionen, y pues participen de manera grupal, hay proyectos y en la mayoría de las asignaturas se cumple con el objetivo y propósito que plantea el plan de estudios.

(Sonia, 40 años, docente de 4° grado).

En cambio, los docentes de 5° grado manifestaron que los temas, si bien son variados, se manejan de manera superficial, lo cual no les permite profundizar en ellos.

Habla de manera muy escueta, los contenidos los aborda muy superficialmente. Habla, por ejemplo, de conocer los órganos genitales, conocer en el caso de las niñas lo que es la menstruación, la ovulación, conocer el periodo menstrual, los métodos anticonceptivos; pero de manera muy general, no profundizan tanto. Yo siento que se le debería agregar más información, podría ser algún tipo de investigación para poder profundizar más en las dudas que llegasen a tener.

(Francisco, 36 años, docente de 5° grado).

Yo considero que está bien el libro, pero siento que le falta información, como que le falta adentrar más en el tema, como que es un tema visto muy por encima, como que debería de ser más profundo, de dar más información a los chicos. Habría que agregarle más información acerca de las enfermedades, sobre las consecuencias de tener relaciones: las consecuencias físicas y emocionales.

(José Luis, 43 años, docente de 5° grado).

Pues me parece bien porque habla, por ejemplo, de los caracteres primarios, caracteres secundarios, las partes de los aparatos reproductores, la fecundación... Pero quinto es uno de los grados más difíciles de toda la primaria, no tanto por los contenidos en sí, sino por la cantidad de contenidos. Es demasiado y vamos corriendo... Y es muy poco tiempo para abordar todos los temas.

(Eva, 53 años, docente de 5° grado)

En cuanto a los docentes de sexto grado, se identificaron posturas contrarias. Por una parte, algunos consideran los programas adecuados, mientras que otros manifestaron su desacuerdo con los mismos.

Pues me parece bueno... realmente los programas en general a mí me han parecido buenos. Siempre he creído que el problema de la educación no son los programas, a veces es la aplicación que les damos los docentes lo que a veces dificulta u obstaculiza el aprendizaje. Los temas son adecuados, son bastante directos, a diferencia de años anteriores donde los libros de algún modo manejaban cierto velo sobre ciertas imágenes o sobre ciertos temas, ahora creo que son bastante explícitos, muy claros, las imágenes son muy gráficas, muy directas. Y creo que están bien abordados los temas para que nosotros podamos explicarlos de una manera adecuada.

(Damián, 33 años, docente de 6° grado)

Contrario a lo anterior, una docente manifiesta su inconformidad e incertidumbre con respecto a la educación sexual:

Con la nueva reforma aún no nos informan bien cómo va a ser ahora la educación sexual, pero hay muchas cosas que desconocemos y con las que los maestros no estamos de acuerdo, como en que a los niños se les dé tanta información. Lejos de ayudarles creo que se les despierta una curiosidad que los lleva a veces a buscar información errónea. Muchos padres no están de acuerdo en que al niño se le empiece a decir que puede elegir ser lo que él quiera y hacer lo que quiera con su cuerpo, que es lo que ahora se está dando mucho en el nuevo programa. Y muchos de los maestros pues también pensamos igual: que son niños muy pequeños como para estarles infundiendo ese tipo de creencias o de ideas.

(Edith, 52 años, docente de 6° grado).

Por otra parte, se mencionó la importancia que tiene la educación sexual en la prevención del abuso sexual:

Pues hoy en día desgraciadamente hay mucha maldad en el mundo, los niños están expuestos a que los toquen, a que los abusen, y desafortunadamente en la misma familia: Los mismos padres, tíos, hermanos mayores... Entonces yo siento que sí es muy importante que el niño conozca de sexualidad, que sepa, que se le hable.

(Luisa, 49 años, docente de 4° grado).

4.1.2 Subcategoría 1-2. Creencias sobre las prácticas de enseñanza

Esta subcategoría se refiere a la utilización de estrategias didácticas y materiales que permiten comprender mejor al alumno los temas de sexualidad. A través del análisis de las entrevistas, se descubrió que varios docentes afirman que, para poder hablar de sexualidad con los estudiantes, deben presentarse ciertas condiciones en el aula. Una de ellas es que los jóvenes presenten un comportamiento ordenado y disciplinado:

Bueno, antes que nada, con mucha disciplina porque ellos tienden a escuchar a lo mejor alguna palabra y se ríen o se empiezan a mirar, y entonces los alumnos que ya están más despiertos empiezan a incomodar

a sus compañeras y sus compañeros. Entonces, lo que hago es manejarlo con mucha disciplina, con mucho respeto, no imponiéndoles a lo mejor algún castigo, sino platicándoles por qué debe haber un respeto en ese tipo de temas. Es así como comienzo poniendo las reglas, antes de abordar un tema.

(Bertha, 36 años, docente de 6° grado).

A veces los chiquillos se empiezan a reír de todo, y si yo veo que empiezan con risitas ya entonces hago como que me enoja y les digo: "Bueno, si ustedes van a tomar este tema así a relajo o burlándose, niños, entonces no lo voy a tocar, pero sí le voy a decir a sus mamás que no están preparados ustedes para un tema de más grandes". Y ya, se calman.

(Elena, 64 años, docente de 5° grado).

En cuarto año se ven los temas de sexualidad en las primeras lecciones de ciencias y este grupo, por su conducta, no se prestó para que yo pudiera poner las proyecciones porque es algo indisciplinado, entonces no se los puse. En cambio, al grupo anterior, al del ciclo pasado sí, era un grupo muy atento y participativo, como que sí se veían interesados en el tema, entonces sí se les puso la proyección.

(Laura, 35 años, docente de 4° grado).

Yo creo que el grupo que tengo ahorita, actualmente, es un grupo que todavía no está *despierto*, por lo tanto es bueno porque uno puede ir poco a poco explicando el tema, ser más serio... A diferencia de estar con un grupo que ya está despierto, porque lo tomaría todo a broma o a pura risa, y ya no es la misma seriedad para impartir el tema. Entonces siento yo que depende mucho de ese punto.

(Lisbeth, 22 años, docente de 5° grado).

Lo hago pidiéndole a los niños que pues sean clases con respeto, de no risa, de no burlas. Que muchas risas son de pena, no de quererse burlar, pero tenemos que aprender a hablar de las cosas como son. Y pues sí me impone un poco... Cuido mucho mis palabras, cuido mucho la manera en que digo las cosas o las explico, también analizo mucho las preguntas de los niños y lo que les contesto a los niños. La verdad es una materia que no es como cualquier otra, donde uno puede hablar sin límites...

(Luisa, 49 años, docente de 4° grado)

Asimismo, se observó que algunos docentes creen que, ante un cuestionamiento que no sepan cómo responder, deben remitirse exclusivamente a lo que diga el libro de texto.

Una niña que me preguntó que si yo era virgen... Entonces, primero yo le pregunté: "¿Qué es virgen?" Y no me supo contestar, entonces se lo manejé como: "OK, no lo voy a contestar porque no es el tema de ahorita, creo que es conveniente que ya más adelante lo hablemos, y ya. Entonces sí me guardé ese comentario, porque si eso no viene en los textos, eso no lo puedo tocar yo.

(Lisbeth, 22 años, docente de 5° grado).

Por otra parte, se les preguntó a los docentes qué tipo de estrategias utilizan para hablar de sexualidad con los estudiantes. Uno de ellos mencionó que utiliza estrategias diversas, dependiendo de los canales de aprendizaje que tengan los niños.

No solamente trabajo con un libro que me da a mí la SEP, trabajamos con un material desde la computadora, proyectamos videos, juegos interactivos con los cuales el alumno pueda identificar, dependiendo de los canales por los que el niño tenga el aprendizaje.

(Ernesto, 36 años, docente de 4° grado).

Otros docentes comentan que es mejor hacer la clase más interactiva, e incluso compartir algunas de sus experiencias de vida.

En algunas ocasiones les traigo yo los preservativos o les encargo que traigan uno y una fruta, plátano o pepino, para que sepan cómo abrir la bolsita, que no deben morder, cómo ponerlo, fijarse de qué manera colocarlo. Ellos se interesan más porque realmente es algo que les sirve, que los acerca al contenido.

(Francisco, 36 años, docente de 5° grado).

Más que nada es comentar, hablarles de experiencias o sea que yo he tenido: Les cuento algo y entonces los niños, con base en las experiencias o lo que ellos escucharon o lo que han visto, pues aprenden. Así hasta les gusta que yo les cuente mis historias, y cómo aprendí y de eso se les queda un poquito más porque los niños dicen “¡No! Tanto leer no”, si no que más práctico para que se sientan con la confianza de decir, entonces yo se los cuento para que ellos lo vean

(Rosa, 40 años, docente de 5° grado).

Otros consideran que es más adecuado invitar a algún profesionista especializado en el área de la salud, en disciplinas como medicina o psicología, para impartir los temas sobre sexualidad.

Cuando empecé a trabajar aquí, cuando veíamos ese tema, la directora invitaba a una doctora, a una ginecóloga... y entonces ella les daba esta plática bien bonita: lo que era el sexo la sexualidad, también todo lo que viene en el libro, pero ella traía imágenes, videos... También aquí en la escuela tenemos una maestra a quien llamamos "la maestra de valores", y ella es quien imparte la materia de Formación cívica y ética a los niños, y a mí me toca todo lo demás.

(Eva, 53 años, docente de 5° grado).

Debería ser impartida por personas especialistas para que los alumnos se acerquen a conocer su sexualidad como tal, partiendo desde lo básico, conociendo lo que son los genitales y aprendiendo a llamarlos por su nombre. Todo para que ellos puedan prevenir ciertas problemáticas como por ejemplo los embarazos no deseados, el uso de preservativos para evitar las ETS, etcétera.

(Francisco, 36 años, docente de 5° grado).

Nosotros lo hicimos con el apoyo del doctor, que es papá de uno de los alumnos, entonces, él nos apoyó bastante con la información, todas las dudas que tenían los niños.

(Karla, 36 años, docente de 6° grado).

En el mejor de los casos, algunas escuelas cuentan con un departamento de psicopedagogía, en el cual hay alguien que apoya a los docentes en el manejo de la información con los padres de familia.

Hay un departamento de psicopedagogía. La psicóloga, en este caso, habló con los papás. Los citó antes, revisaron el libro, se les explicó que es el primer tema, pero que todavía no era pertinente tocarlo, sino ya al final del curso. Entonces las mamás y los papás lo tomaron muy bien, y también se les pidió que antes de ver ese tema lo hablaran con sus hijos, que iban a ver temas, y ya adentrándolos un poquito más.

(Lisbeth, 22 años, docente de 5° grado).

4.2 Categoría 2. Creencias acerca de la sexualidad

La segunda categoría hallada en este estudio es la de las creencias acerca de la sexualidad, que se define como un aspecto del ser humano que abarca el sexo, las identidades, los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, actitudes, conductas y relaciones interpersonales (OMS, 2006). De esta categoría se desprenden cuatro subcategorías que a continuación se describen.

4.2.1 Subcategoría 2-1. Creencias acerca de la maduración sexual

Esta subcategoría se refiere al desarrollo de los sistemas reproductores en el hombre y en la mujer, que resulta en la capacidad física de reproducción, y la aparición de las características sexuales secundarias (Secretaría de Salud CDMX, 2014). Uno de los aspectos de la maduración sexual que se toma como criterio para decidir si se habla de sexualidad o no, es que las niñas ya hayan tenido la menstruación.

Ya desde quinto yo veo cuando vamos a tratar ese tema hay niños que ponen atención y uno empieza con las niñas a ver si ya tienen la menstruación, uno dice "La menstruación, ¿saben qué es eso?", y hay niñas que dicen sí, otras no, se hace un sondeo, si uno ve que no, que todavía las niñas no la tienen bueno, lo ponemos como una generalización y hablamos con las mamás. Bueno, yo hablo con las mamás y les digo que les expliquen también, antes de que yo empiece a abordar más.

(Elena, 64 años, docente de 5° grado).

También se piensa que hasta la adolescencia los jóvenes podrían comprender a profundidad los temas, pues en la primaria no tienen la madurez para entender esa información.

No siento que todavía sea una edad para meterse más a profundidad, directamente, a explicar todo lo que conforma la educación sexual, como lo es en la adolescencia. Ahí sí creo que sería más adecuado. El año pasado no me metí a lo que fue la eyaculación precoz porque los niños, como le repetía, no tenían la madurez como para entender esa información, más por la cuestión de saber "¿por qué lo tenemos? ¿por qué tenemos nosotros espermatozoides y para qué me sirven?", ¿no? Era meterse más a ese tema, entonces decidí que esperara un poco, y ahorita en quinto lo retomé y no ha habido ningún problema.

(Lisbeth, 22 años, docente de 5° grado).

Otro aspecto que dificulta el poder hablar de sexualidad con los niños es la timidez que manifiestan al momento de abordar los temas.

Los niños realmente cuando aboradas ese tema son muy tímidos, son hasta se sonrojan, *se chivean*, se llevan la mano a la boca, entonces hay que tratarlos como con naturalidad. No están como que muy abiertos a ese tipo de temas, pero si tú no eres abierta a ese tipo de temas, entonces ellos lo toman herméticamente y lo que se pretende es que los niños lo hablen pues de manera natural.

(Sonia, 40 años, docente de 4° grado).

4.2.2 Subcategoría 2-2. Creencias acerca de las relaciones sexuales

A veces, los estudiantes preguntan sobre las relaciones sexuales, pero algunos docentes afirman que prefieren simular que no entendieron para evitar hablar del tema.

Tú te vas dando cuenta que los alumnos están manipulando la pregunta para que uno les hable acerca de relaciones sexuales, pero realmente ese no es el tema de cuarto año, entonces siempre trato de salirme por la tangente, de hacerme a lo mejor la que no entendió o la tonta.

(Luisa, 49 años, docente de 4° grado).

Aquí, una maestra les menciona que las relaciones sexuales se deben dar hasta la adultez, una vez que se hayan terminado los estudios y tengan una pareja.

Obviamente, las relaciones sexuales se van a dar cuando tú crezcas, termines tus estudios, tengas una pareja, te cases, o a lo mejor no te cases pero vivas con tu pareja.

(Eva, 53 años, docente de 5° grado).

También se cree que la primaria es una edad muy corta para hablar de las relaciones sexuales, pese a que el tema viene en el libro de Ciencias Naturales. Incluso, se han referido a la abstinencia como el mejor método anticonceptivo.

Lo que sí he evitado, y eso viene en libros de sexto grado, es que se les menciona sobre los anticonceptivos y demás, pero vienen otros contenidos como sexo anal, los diferentes tipos de sexo... Eso realmente yo no lo he visto, no creo que sea conveniente que el alumno sepa, a pesar de que ellos conocen los diferentes tipos de anticonceptivos, que no solamente se ve en primaria sino también en secundaria. Siempre he dado la pauta de que el mayor anticonceptivo es pues abstenerse, porque ellos todavía no están en tiempo de poder iniciar relaciones sexuales.

(Samanta, 42 años, docente de 5° grado)

Yo les doy ejemplo aquí a mis alumnos de niñas que conozco de una comunidad donde di clases que ya están embarazadas, y que cómo es posible que teniendo 14 años o van a cumplir 15 años y en lugar de hacerles una fiesta están con el bebé en brazos... Son ejemplos que les doy. Y entonces ahí es donde abordo que hay cosas para evitar los embarazos y que lo que menos tienen que hacer es tener las relaciones sexuales.

(Elena, 64 años, docente de 5° grado).

4.2.3 Subcategoría 2-3. Creencias acerca de la diversidad sexual

Esta subcategoría trata sobre el reconocimiento y aceptación de que existen diferentes formas de vivir, concebir y disfrutar la sexualidad: se puede ser heterosexual, homosexual, bisexual, travesti, transexual o transgénero.

Aquí se aprecian opiniones diversas. Por un lado, hay quienes consideran necesario incluir el tema de la diversidad en los libros de texto.

El tema que no se aborda y que está relacionado con la sexualidad es el de la diversidad de género, por ejemplo. Se habla de sexualidad y se asumen roles “masculino” y “femenino”, pero no se toca el tema de la diversidad sexual, por ejemplo. O sea, sí se habla en formación cívica y ética de que “hay que respetar la diversidad”, pero no se enfatiza todavía en los libros la diversidad de género”.

(Damián, 33 años, docente de 6° grado).

En la actualidad, se está despertando a ciertos temas, hablando de transgénero, bisexual, de todo ese tipo de terminología... Tendríamos que proporcionarles a los alumnos cierta información extra, como ese tipo de conceptos, ya que ellos lo ven ahora en los comerciales, en las telenovelas, en sus compañeros, en ocasiones ellos no saben qué es "gay", entonces ese tipo de terminología yo creo que pudiese llegar a agregarse porque ya es una realidad ya no es un tabú.

(Bertha, 36 años, docente de 6° grado).

Por el contrario, se encuentran docentes que incluso se refieren a las personas homosexuales como “amanerados”, con “situaciones especiales” o de “diferente atracción”.

No hemos tenido casos en los que, por ejemplo, venga vestido el chico como niña, hasta el momento no. Sí sabemos que hay niños con situaciones especiales, pero pues no hemos tenido detalle alguno. Se trata a todos por igual, sobre todo he tenido niños con diferente atracción y lo que se ha hecho pues es que los demás lo traen como es.

(Samanta, 42 años, docente de 5° grado)

Hace tres o cuatro años aquí había una situación con un niño, que ese chico presentaba ciertas, como le decimos... rasgos como si fuera *amanerado* y siempre tuvo ciertos problemas porque empezaron a rechazarlo.

(Verónica, 45 años, docente de 6° grado).

Hubo un docente que incluso se mostró en contra de la adopción de niños por parte de parejas homosexuales.

Hay que llevar una buena orientación, una buena orientación. Yo no estoy en contra de los homosexuales, tengo muchos amigos así: maestros, licenciados, médicos, o sea, hay bastantes. Pero yo no estoy a favor de que puedan adoptar a un niño, a una niña... porque yo pienso que ya le están imponiendo tal vez una sexualidad. Ver a un hombre besándose con otro hombre, y que sean una familia... lo están confundiendo. Yo así lo veo. Entraría tal vez en un debate que vale la pena... Yo no puedo verlo, no lo acepto... Así... a una familia con dos personas del mismo sexo.

(Ernesto, 36 años, docente de 4° grado).

4.3 Categoría 3. Creencias sobre la colaboración con cuidadores

Ahora, se presenta el análisis de resultados correspondientes al segundo objetivo de investigación, como se puede observar en la Tabla 7, con cada una de las categorías y subcategorías identificadas, y retomando algunos fragmentos de las entrevistas.

La tercera categoría es Creencias sobre la colaboración con cuidadores, y se refiere al trabajo que realiza el profesorado en conjunto con padres, madres y tutores y tutoras, con el fin de lograr los objetivos educativos del estudiantado. De esta categoría, se desprenden las subcategorías Sustitución de figuras parentales y Refuerzo del trabajo de los cuidadores.

Tabla 7

Correspondencia entre el segundo objetivo de investigación, sus categorías y subcategorías.

Objetivo de investigación	Categorías	Sub Categorías	Condensación
Conocer las creencias del profesorado sobre el papel que juegan en la educación sexual del alumnado.	3. Colaboración con cuidadores	3-1 Sustitución de figuras parentales	- El ser el maestro te permite apoyarles, a veces sustituyendo un poco la imagen paterna o materna que no tienen. - Aparte de que somos guía, como que a veces tenemos que hacer el papel de mamá
		3-2 Refuerzo del trabajo de los padres	- Los docentes creen que tienen la responsabilidad y el compromiso de reforzar en la escuela los valores y la educación que los padres dan a sus hijos en casa.
	4. Acompañamiento a estudiantes	4-1 Orientación	- Se cree que deben orientarlos, aparte de proporcionarles información; darles también esa guía para que no estén tan desubicados.
		4-2 Apoyo en problemas personales	- Se consideran un refugio para aquellos niños que llegan con problemas de casa. - Consideran que hay que darles apoyo extra.

4.3.1 Subcategoría 3-1. Sustitución de figuras parentales

Es la creencia que tienen las y los profesores de que deben atender al estudiantado como si se tratara de sus hijos, involucrándose en su cuidado, alimentación y educación.

A veces te das cuenta de las carencias que tienen algunos estudiantes y el ser el maestro te permite apoyarles, a veces sustituyendo un poco la imagen paterna o materna que no tienen porque se refugian en ti, o te piden consejo o de alguna manera saben que los guías, y ellos hacen caso a lo que comentas o te toman en cuenta, entonces influyes de alguna manera en ellos.

(Damián, 33 años, docente de 6° grado).

En ocasiones, las docentes consideran que deben involucrarse cuando los padres, madres o tutores no están cumpliendo con su labor hacia la infancia.

Yo los trato como si fueran mis hijos. Si los papás no están haciendo nada entonces pues no nos queda de otra más que hacerla "como de mamá" ¡sí! y enseñarles, comprenderlos, tratar de entender a estos chiquitos.

(Eva, 53 años, docente de 5° grado).

Como que a veces tenemos que hacer el papel de mamá, y si tienen alguna duda, pues nosotros profundizamos en ello.

(Lorena, 54 años, docente de 4° grado).

Estamos pues al pendiente de todo lo que les pasa, por cosas que se salen ya de nuestra cátedra. Por ejemplo, si yo veo que un niño no está desayunando le presto dinero para que compre algo de la cooperativa.

(Luisa, 49 años, docente de 4° grado).

4.3.2 Subcategoría 3-2. Refuerzo del trabajo de los cuidadores

Es complementar en la escuela la labor que madres, padres y tutores realizan en casa en cuanto a la enseñanza de valores y disciplina. En los siguientes fragmentos se observan los discursos del profesorado al respecto.

A nosotros como maestros nos toca reforzar esos valores, pero aquí en la escuela veo que nosotros tenemos que enseñar los valores y... a veces es difícil porque con los niños ya grandes, por ejemplo, de sexto grado, es muy difícil que aprendan a respetar si en casa no se respeta

(Irma, 62 años, docente de 6° grado).

Les pongo un orden desde que van entrando a la puerta, porque considero que en casa las normas se están perdiendo, o se han perdido en la mayoría, y cuando vienen aquí los regaño porque tiene que haber normas... Los voy haciendo entender que ellos tienen que tomar decisiones, y que deben de tener todo en orden. Yo veo que aquí los que sí son indisciplinados son los papás.

(Elena, 64 años, docente de 5° grado).

Yo siento que tenemos una responsabilidad muy grande, porque la sociedad necesita mucho un refuerzo de valores, entonces siento que ahí los maestros jugamos una parte importante, claro, siempre y cuando estemos reforzados con los padres de familia, importantísimo ese refuerzo de los padres de familia, porque uno esta aquí cuatro horas con ellos, pero la mayor parte del tiempo se la pasan en casa.

(José Luis, 43 años, docente de 5° grado).

4.4 Categoría 4. Creencias sobre el acompañamiento a estudiantes

La cuarta categoría se refiere al hecho de participar en el proceso educativo del estudiante y ayudarlo en situaciones difíciles. De aquí se desprenden dos subcategorías: Orientación a estudiantes y Apoyo en problemas personales.

4.4.1 Subcategoría 4-1 Orientación a estudiantes

Es el papel que asume el profesorado al fungir como guías que proporcionan información y resuelven dudas sobre la sexualidad.

En la educación sexual, pues mi papel es de orientadora. Entonces pues sí les hablo, sí les digo que nadie puede tocarles sus partes íntimas, que solamente ellos. También que mamá puede verlos, pero los que tienen que asear sus genitales son ellos.

(Luisa, 49 años, docente de 4° grado).

Creo que en la educación sexual de los niños es parte de mi responsabilidad como formadora orientarlos. Es decir, a parte de proporcionarles información, hay darles esa formación y y esa guía, para que no estén tan desubicados. Y el saber, porque tienes que contestarles, tienes que responderles, y esa es la cuestión para la que tenemos que estar preparados. No puedo darles cualquier información que se me ocurra.

(Verónica, 45 años, docente de 6° grado).

Para mí es una orientación, no tanto como una educación, porque se educa en casa, ¿no?, entonces yo siento que nosotros debemos de orientar a los chicos, ¿no?, tener esa apertura a escucharlos aclararles dudas, porque ellos tienen muchísimas dudas, que en casa no se las resuelven, ya sea por cuestiones religiosas, por cuestiones de creencias, o simplemente los padres también a veces pues no lo saben, entonces pues muchos chicos tienen muchas dudas, sobre todo escucharlos, darles la confianza para que ellos externen esas dudas, y nosotros podamos darles una orientación adecuada.

(José Luis, 43 años, profesor de 5° grado).

4.4.2 Subcategoría 4-2 Apoyo en problemas personales

Es la ayuda que brinda el profesorado a estudiantes que presentan problemas académicos, conductuales, emocionales, o descuido por parte de sus familiares.

Es un papel muy importante. No solamente soy una persona que viene aquí a cubrir un tiempo determinado. Soy parte de la vida, de la formación de cada uno de mis niñas y niños, que tienen muchos problemas emocionales que, si yo no los escucho, ellos se derrumban. Ha habido casos de maltrato infantil, de abuso, que vienen y me comentan...

(Ernesto, 36 años, profesor de 4° grado).

Los padres nos encargan mucho a sus hijos y obviamente ese es el compromiso que uno debe tener con ellos; el ayudarlos y el apoyarlos en lo que necesitan, más allá de dar una clase, ¿no? El escucharlos, el relacionarse, el entender mucho de ellos. Porque no nada más es pararse a dar clases, sino que también interactuar con ellos y que ellos se sientan cómodos y felices.

(Lisbeth, 22 años, docente de 5° grado).

Yo creo que somos la base de la sociedad, porque llegan nuestros alumnos y realmente somos un refugio para aquellos niños que vienen con problemas de casa, para aquellos niños que traen deficiencias en relación al aprendizaje, a ese que necesita más apoyo hay que brindarle el apoyo extra, al que es sobresaliente hay que darle apoyo extra para que siga esforzándose para que logra alcanzar metas más altas. Yo creo que nosotros como docentes tenemos un peso muy grande, muy importante en la sociedad para con nuestros alumnos.

(Sonia, 40 años, docente de 4° grado).

4.5 Categoría 5. Creencias sobre los obstáculos al abordar la educación sexual

La quinta categoría identificada corresponde directamente a los obstáculos que han enfrentado los docentes en el abordaje de la educación sexual. De ella, se derivan dos subcategorías: una que trata de la posibilidad de conflicto con los padres, y otra sobre la falta de acompañamiento y supervisión de contenidos a los que acceden niñas y niños.

A continuación, tenemos el análisis de resultados correspondientes al tercer objetivo de investigación, como se puede observar en la Tabla 8, con cada una de las categorías y subcategorías identificadas, y retomando algunos fragmentos de las entrevistas.

Tabla 8

Correspondencia entre el tercer objetivo de investigación, sus categorías y subcategorías.

Objetivo de investigación	Categorías	Sub Categorías	Condensación
Identificar los obstáculos a los que se enfrenta el profesorado al abordar los temas de sexualidad	5. Creencias sobre los obstáculos al abordar la educación sexual	5-1 Posibilidad de conflicto entre docentes y padres como consecuencia de abordar la educación sexual	<ul style="list-style-type: none"> - Haber tenido problemas con padres por hablar de sexualidad. - Explicar hasta donde el libro permite para evitar problemas con padres. - Mantener diálogo con los padres ayuda a evitar conflictos con ellos. - Sentir temor de que se molesten los padres. - Hay padres que se ofenden, insultan y agreden.
		5-2 Falta de acompañamiento y supervisión de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Irresponsabilidad de los cuidadores en cuanto a la vigilancia de los niños y el consumo de contenido sexual en internet. - Dejar a los niños solos en casa, sin supervisión en cuanto a sus actividades y a las personas con quienes conviven.

4.5.1 Subcategoría 5-1. Posibilidad de conflicto entre docentes y padres como consecuencia de abordar la educación sexual

Es el potencial de que los padres reclamen o manifiesten su molestia debido a que los docentes hablen de sexualidad con sus hijos. En esta subcategoría, los docentes expresaron el temor ante la inconformidad de los padres con respecto a tocar el tema de sexualidad en el salón de clases.

Yo tenía el temor, porque en realidad no conocemos la forma de pensar de los papás... hay papás que yo pensaba que se iban a molestar.

(Lorena, 54 años, docente de 4º grado).

Recuerdo que hace tres años en la junta inicial del ciclo escolar los papás sí tuvieron una postura de que no querían que a los niños se les diera ese tema.

(Luisa, 49 años, docente de 4º grado).

Algunos incluso compartieron que han tenido peleas con los padres por haber hablado de sexualidad con los niños.

Sí, desde luego que hemos tenido problemas, personalmente es mi caso. Yo he presenciado a varios padres que te quieren agredir físicamente y con palabras altisonantes. Me han ofendido, por más que yo les digo: "Tranquilo, solamente es un tema." Me responden "No, no no... Yo no quiero que hables nada de sexualidad con mi hija. Si se llama vagina... ¡No, no, no, no, no! Eso yo lo veo en la casa. Y mejor les respondo: "Bueno, si usted gusta". Y ya mejor para evitarme problemas no lo hago, porque primero está mi trabajo, y tengo una casa, tengo hijos.

(Ernesto, 36 años, docente de 4º grado).

Otros optan por explicar hasta donde dice el libro, para evitar problemas con las mamás.

Sí, me han llegado a preguntar ciertas cosas, más que nada métodos anticonceptivos, entonces hasta donde a mí me es permitido en cuanto a la información que tenemos en el libro es hasta donde yo les explico, tratando a lo mejor de no dejarles tampoco esa duda, pero tampoco me puedo meter mas allá porque algunos de ellos profesan ciertas religiones donde se les prohíbe, entonces habría un conflicto entre mamá y maestro.

(Bertha, 36 años, docente de 6º grado).

Algunos han llegado a la conclusión de que mantener diálogo con los padres les ha ayudado a evitar conflictos con ellos.

Hay papás que se niegan a que se les hable a los niños de sexo, entonces pues ahí tienes que ir mediando y viendo, en las juntas vas llegando a acuerdos con ellos y es como llevas la educación sexual de una manera

sana y sin complicaciones. El tener mucho diálogo y comunicación con los padres en las reuniones es lo que más te ayuda a no tener tanto problema.

(Edith, 52 años, docente de 6° grado).

4.5.2 Subcategoría 5-2. Falta de acompañamiento y supervisión de contenidos.

Es el descuido por parte de las y los cuidadores con respecto a los contenidos que niñas y niños consumen tanto en televisión como por internet. En ocasiones, los niños tienen acceso películas o videos con contenido sexual explícito debido a que en casa los dispositivos como las computadoras, tabletas y celulares son compartidos por los miembros de la familia.

¡Qué no me han dicho estos niños! Hablan sobre sexo anal, sexo oral... Me platican: “Maestro vi una película...” Y yo les respondo: “Hijo, ¿tú por qué estás viendo ese tipo de películas?”, y me dicen “Es que mi papá la dejó ahí, en la computadora...” ¡Oye cómo es posible! Y vas y le dices algo al papá, y sólo te responde: “Pues es mi vida privada, ¿por qué te metes?”. Y tiene razón el papá otra vez, ¿qué voy a hacer?

(Ernesto, 36 años, docente de 4° grado).

Tengo varios alumnos que la mayor parte del tiempo están solos... ¡Solos! O sea, ¿quién lo educa? La tele. Y la verdad es que los medios de comunicación no educan, yo tengo la creencia que estas generaciones son producto de la televisión, de los medios. La televisión abierta es un daño, y si esos niños que están en casa solos, viendo tele, consumiendo lo que los medios le proyectan, tanto tiempo y sin supervisión, al rato van a ver a un narcotraficante como un héroe.

(José Luis, 43 años, profesor de 5° grado).

4.6 Categoría 6. Creencias sobre la capacitación docente en sexualidad

Esta última categoría abarca las creencias sobre la preparación para el ejercicio docente, que comprende el desarrollo de saberes relacionados con los contenidos de sexualidad, así como conocimientos y habilidades que se requieren en dichos temas. De aquí se desprenden dos subcategorías, en las que se observan posturas opuestas: una en la que el profesorado cree que necesita recibir capacitación y otra en la que se muestran indiferentes al respecto.

A continuación, tenemos el análisis de resultados correspondientes a la cuarta pregunta de investigación, como se puede observar en la Tabla 9, con cada una de las categorías y subcategorías identificadas, y retomando algunos fragmentos de las entrevistas.

Tabla 9

Correspondencia entre el cuarto objetivo de investigación, sus categorías y subcategorías.

Objetivo de investigación	Categorías	Sub Categorías	Condensación
Identificar si el profesorado cree que necesita recibir capacitación en temas de sexualidad	6. Capacitación docente en sexualidad y género	6-1 Necesidad de capacitación docente.	<ul style="list-style-type: none"> - No solo falta capacitación, sino también en la apertura a la sexualidad y las preferencias sexuales. - Hace mucha falta porque el tema es delicado. - Es necesario aprender sobre estrategias didácticas y material lúdico. - Necesaria porque la educación sexual se ve limitada por la forma de pensar. - A veces los niños saben más que la profesora.
		6-2 Indiferencia hacia la capacitación docente.	<ul style="list-style-type: none"> - No es necesaria porque la vida es quien mejor enseña. - Eso es cuestión de cada quién, basta con leer los programas. - No, porque en los grupos “pro-vida” se dan talleres donde se tocan estos temas.

4.6.1 Subcategoría 6-1. Necesidad de capacitación docente

Esta subcategoría implica identificar y analizar la propia falta de actualización sobre sexualidad y género, y de perfeccionamiento de la práctica en el aula. Cabe destacar que la mayoría de los docentes entrevistados consideró que es necesario e importante recibir capacitación en temas de sexualidad y género. Por ejemplo, algunas profesoras al respecto dijeron que “No todos estamos capacitados no todos tenemos esa apertura para ese tipo de temas” (Alma, 48 años, docente de 4º grado), o que “Sí sería bueno actualizarse, porque nos enfocamos siempre en lo que es la lectura, español, matemáticas... Pero en sexualidad no”. (Karla, 36 años, docente de 6º grado).

Yo pienso que nos haría falta como una renovación en cuanto a los temas que ahorita en la reforma es lo que está de más interés: están sobre todo la inclusión y lo que es género, desde la administración pasada han estado trabajando mucho en este tema. Pero ¿cómo abordarlo? Créeme que es un temor de no irte a desvirtuar, ¿no? Lo que es el género o lo que es equidad, porque le dan a veces un enfoque equivocado: se interpreta de manera que a veces es más negativo que positivo para los niños, entonces como que sí tener una línea, buscar algo que se mantenga como una estructura.

(Edith 52 años, docente de 6º grado).

Yo espero que este sea un tema que se trate bien porque muchas veces nosotros los maestros desconocemos, ahorita apenas se está empezando a tocar y sí tenemos muchas dudas. Yo considero que sí se necesita mucha

capacitación con los nuevos contenidos, con los nuevos términos y, sobre todo, por la perspectiva de género hay muchas dudas: ¿cómo abordar el tema? Cómo trasladarlo al aula, sobre todo.

(José Luis, 43 años, docente de 5° grado).

Me gustaría que hubiera cursos sobre todo en el nivel primaria y secundaria, para poder orientar a los niños en ese tema. Y pues no importan las religiones ni nada, es solo su cuerpo, Debemos de cuidarnos y conocernos a nosotros mismos para ser mejores y vivir bien, sin tabús ni nada de eso. Porque pues, sí, tenemos dudas eso nos provoca inseguridad o cosas así, entonces estamos viendo que la mejor forma de abordar ese tema siempre es informar; pues sí nos ayudaría a nosotros para estar alerta con algún niño que tenga algún problema y poder orientarlo.

(Sonia, 40 años, docente de 5° grado).

Algunos hicieron referencia a que el tema es delicado y a que se debe trabajar en la apertura a la diversidad.

¡Claro que sí! Claro que sí porque, pues te digo, nosotros no tuvimos ni siquiera en la escuela normal este tipo, ni cómo abordarlo, ni cómo tratarlo con los niños y yo creo que son temas delicados.

(Eva, 53 años, docente de 5° grado).

En la apertura a la diversidad sexual o a las preferencias sexuales. En esos tenemos que trabajar.

(Sonia, 40 años, docente de 4° grado).

O hay el desconocimiento de cómo abordarla o simplemente se evita, el no hablar, es decir aquí pasan dos cosas, pero sí es importante que en nuestra formación profesional haya una educación sexual.

(Verónica, 45 años, docente de 6° grado)

Asimismo, se piensa que además de la formación teórica, es necesario contar con estrategias didácticas y lúdicas para abordar los temas en el aula.

Pienso que sí, siento que podría ser como un tipo de actualización para nosotros los docentes, o el otorgarnos estrategias para estar enfocados en un objetivo en específico para reforzar el tema de género más que nada.

(Bertha, 36 años, docente de 6° grado).

Nos meten estos temas, pero no nos instruyen ni nos dicen cómo. O sea, uno tiene que leer y ver cómo uno se los explica, y nosotros no estamos preparados. Ya iniciando desde que uno estudia la normal, quienes vayamos a prepararnos para ser maestros deberíamos llevar una materia que nos orientara a ver cómo planear, cómo le podemos hacer, qué estrategias podemos utilizar. A veces me siento nerviosa, precisamente por saber si me tocará un grupo que tenga más dudas y no sepa cómo explicárselos o inclusive no sepa uno muy bien del tema.

(Laura, 35 años, docente de 4° grado).

Yo creo que sí estaría bien que los docentes tuviéramos como una formación o tal vez, formación la tenemos, porque los contenidos los podemos trabajar, sino estrategias didácticas para llevar o material para poder hacerlo más lúdico.

(Sonia, 40 años, docente de 4° grado).

Finalmente, una profesora hizo mención de que la educación sexual está limitada por la forma de pensar de los propios docentes.

Fíjate que yo creo que una educación sexual a veces se llega a cuartar por la forma en que pensamos, y lo veo en los libros de texto. Tengo una compañerita, que después la vas a entrevistar, que me decía, ella tiene muchos años más en el magisterio, que antes ella no observaba ciertas palabras por ejemplo eyaculación.

(Verónica, 45 años, docente de 6° grado).

4.6.2 Subcategoría 6-2. Indiferencia respecto a la capacitación docente

Esta subcategoría se refiere al estado en que los docentes no muestran interés ni inclinación hacia la formación y actualización en sexualidad y género. Algunas profesoras refieren que no es necesaria, ya que se aprende de la vida, o basta con leer los programas para entender los temas.

Pues no, no soy experta, pero la vida te va enseñando, la madurez, los hijos -yo tengo una- y pues mis experiencias con mi hija me van enseñando, me van también educando a mí y yo no tengo un tabú, honestamente no tengo tabús por nada de estos temas... Y pues, no sé, creo que la vida es quien mejor te enseña.

(Luisa, 49 años, docente de 4° grado).

¿Formación sexual y todo eso? Pues eso ya depende de cada persona. Mire, yo considero que cada uno de nosotros conforme vayan saliendo los programas tenemos que leerlos los que ya somos mas viejitos ¿verdad? En los nuevos programas hay muchas cosas.

(Elena, 64 años, docente de 5° grado).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ahora, nos referiremos a las categorías planteadas anteriormente puestas en diálogo con los resultados de otras investigaciones que consideramos pertinentes.

5.1 Discusión

A través del análisis de la información, se pudo corroborar que, con respecto a los contenidos de educación sexual en los libros de texto, es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en el currículo educativo para ser transmitidos durante el ciclo escolar hubo opiniones similares entre los docentes de 4º y los de 5º grado, a diferencia de lo que ocurrió con los 6º. En el 4º grado destaca la creencia de que los programas de estudios están bien hechos y son favorecedores para el desarrollo de los saberes. En cambio, los docentes de 5º grado manifestaron que los temas, si bien son variados, se manejan de manera superficial, lo cual no les permite profundizar en ellos. En cuanto a los docentes de sexto grado, se identificaron posturas contrarias: por una parte, algunos consideran los programas adecuados, mientras que otros manifestaron su desacuerdo con los mismos; por otra parte, se mencionó la importancia que tiene la educación sexual en la prevención del abuso sexual. Como refiere Sánchez (2016), en el Nuevo Modelo Educativo los contenidos de sexualidad humana en primaria son muy generales sin especificar alcances y gradualidad, además de no mencionarse métodos anticonceptivos y prevención de infecciones de transmisión sexual. En el cuarto grado sólo se señala describir los cambios durante la pubertad y acciones para el cuidado de los sistemas sexuales, y en quinto y sexto grados describir la reproducción y, a grandes rasgos, los anticonceptivos y el VIH-SIDA.

Con respecto a las prácticas de enseñanza, se descubrió que varios docentes afirman que, para poder hablar de sexualidad con los estudiantes, deben presentarse ciertas condiciones en el

aula. Una de ellas es que los jóvenes presenten un comportamiento ordenado y disciplinado. Sin embargo, en todas las escuelas que se recorrieron en este estudio, los grupos rondaban entre los 28 y 35 estudiantes por salón, por lo que se coincide con Montero et al. (2017), al señalar que el gran número de estudiantes en el aula, hace más difícil crear un clima de acogida que permita conocerles, identificar sus necesidades y responder en forma significativa a sus inquietudes.

Asimismo, se observó que algunos docentes creen que, ante un cuestionamiento que no sepan cómo responder, deben remitirse exclusivamente a lo que diga el libro de texto, pues éste contiene la versión oficial de lo que se debe abordar y está permitido decir. Por otra parte, se les preguntó a los docentes qué tipo de estrategias utilizan para hablar de sexualidad con los estudiantes. Uno de ellos mencionó que utiliza estrategias diversas, dependiendo de los canales de aprendizaje que tengan los niños. Otros docentes comentan que es mejor hacer la clase más interactiva, e incluso compartir algunas de sus experiencias de vida. También, hubo unos más que consideran que es más adecuado invitar a algún profesional especializado en el área de la salud, en disciplinas como medicina o psicología, para impartir los temas sobre sexualidad. En el mejor de los casos, algunas escuelas cuentan con un departamento de psicopedagogía, en el cual hay alguien que apoya a los docentes en el manejo de la información con los padres de familia.

En lo que respecta a la sexualidad, se desprendieron cuatro subcategorías. La primera, que es Maduración sexual, se refiere al desarrollo de los sistemas reproductores en el hombre y en la mujer, que resulta en la capacidad física de reproducción, y la aparición de las características sexuales secundarias (Secretaría de Salud CDMX, 2014). Un hallazgo interesante es que hay profesoras para quienes la maduración sexual de las niñas es un criterio tomado en cuenta para decidir si se profundiza o no en la revisión de temas de sexualidad en el aula. Uno de los aspectos de la maduración sexual que se toma como criterio para decidir si se habla de sexualidad o no, es

que las niñas ya hayan tenido la menstruación. Esto resulta relevante, dado que hubo profesoras que compartieron que en su experiencia personal se ha encontrado con tantos embarazos de niñas, que optan por dar más valor a los aspectos biológicos y preventivos de la sexualidad en sus clases, dejando de lado las cuestiones afectivas, relacionales y socioculturales. Este resultado coincide con el realizado en Chile por Montero et al. (2017), donde el personal docente de colegios católicos refieren que el tema de la educación sexual se aborda incidentalmente ante situaciones específicas que ocurren en la comunidad escolar, como el embarazo de alguna estudiante.

En este sentido, Da Silva (2012) y Rangel (2018) también reafirman que la educación sexual está marcada por un discurso biomédico, caracterizado por el énfasis en las enfermedades y embarazos, los cuidados higiénicos y los cambios biológicos que tienen lugar en la adolescencia. También se piensa que hasta la adolescencia los jóvenes podrían comprender a profundidad los temas, pues en la primaria no tienen la madurez para entender esa información, o manifiestan timidez al momento de abordar los temas. En concordancia con lo planteado por Orón (2020), creemos que el problema histórico es que la educación sexual siempre ha sido vista a partir de los problemas sexuales, como, por ejemplo, las enfermedades de transmisión sexual. Esto ha impedido un acercamiento tranquilo al tema de la sexualidad. “Evitar problemas no resuelve nunca los temas educativos” (Orón, 2020; p. 120), es decir, evitar una enfermedad sexual no resuelve para nada el tema de una buena experiencia sexual.

Se halló también que el tema de las relaciones sexuales y los métodos anticonceptivos se evita, a pesar de venir marcado en los libros de texto oficiales, por considerarse que los y las estudiantes no están en tiempo de iniciar su vida sexual. En este sentido, hubo profesores que admitieron que, a veces, aunque los estudiantes preguntan sobre las relaciones sexuales, ellos prefieren simular que no entendieron para evitar hablar del tema. También llegaron a mencionar

que las relaciones sexuales se deben dar hasta la adultez, una vez que se hayan terminado los estudios y tengan una pareja. Hay quienes creen que la primaria es una edad muy corta para hablar de las relaciones sexuales, pese a que el tema viene en el libro de Ciencias Naturales. Incluso, se han referido a la abstinencia como el mejor método anticonceptivo. Estos hallazgos coinciden con los de Iyer & Aggleton (2013) quienes indican que algunos maestros en clase se centran exclusivamente en la abstinencia como método preventivo cuando hablan de asuntos sexuales, y con Da Silva (2012), quien demostró que, ante el cuestionamiento o curiosidad del estudiantado sobre temas de sexualidad, emerge la evitación por parte del personal docente.

En cuanto a la subcategoría de Diversidad sexual, que trata sobre el reconocimiento y aceptación de que existen diferentes formas de vivir, concebir y disfrutar la sexualidad, se aprecian opiniones diversas. Por un lado, hay quienes consideran necesario incluir el tema de la diversidad en los libros de texto y, por otro, se encuentran docentes que consideran que no, e incluso se refieren a las personas homosexuales como “amanerados”, con “situaciones especiales” o de “diferente atracción”. Hubo un docente que incluso se mostró en contra de la adopción de niños por parte de parejas homosexuales.

Como lo señala Da Silva Melo (2018), a pesar del desarrollo de políticas públicas orientadas a la educación de la diversidad sexual, algunos factores contribuyen a que haya gran dificultad en la efectividad de tales políticas, principalmente en la formación de los profesores como: calificación deficitaria; insatisfacción con el salario; sobrecarga de clases y actividades; la omisión ante situaciones discriminatorias por la sensación de incapacidad para actuar y mismos los propios prejuicios de los educadores, resaltando el despreparo de los mismos para lidiar con las diversas situaciones de violencia que surgen en la escuela.

Ejercer la docencia en el nivel primaria implica tener un papel fundamental en la formación de niñas y niños no sólo en el aspecto académico, sino en la conformación de sus formas de interactuar y en la construcción del significado de lo femenino y lo masculino. En lo concerniente a las creencias sobre la incorporación de la perspectiva de género, se identificaron varios elementos a considerar. En primer lugar, se analizó el concepto que tienen las y los docentes, y se hallaron perspectivas muy diversas. Por una parte, hay quienes creen que perspectiva de género es identificarse como hombre o como mujer. Otros, confunden la perspectiva de género con la orientación sexual, y refieren que es algo con lo que nacemos. Algunos más, admitieron que no saben qué es la perspectiva de género.

Entre los hallazgos de este estudio, también resalta que en las creencias del personal docente predominan los estereotipos de género y el desacuerdo a hablar del tema bajo la creencia de que pueden confundir a sus estudiantes e imponerles una sexualidad determinada. Incluso, una docente comentó que para ella no debería existir la perspectiva de género, y que debido al movimiento LGBTIQ se han modificado algunas cuestiones. No obstante, en ninguno de los libros de texto se hace mención ni de la homosexualidad ni de la comunidad LGBTIQ. Esto habla de que no solamente hay que trabajar en la capacitación teórica y conceptual, sino en la sensibilización sobre la importancia de la perspectiva de género, pues como señalan Hernández y Maquilón (2011) y Dos Santos (2019), las creencias juegan un papel importante en las decisiones que los docentes toman acerca de la relevancia de los conocimientos que enseñan.

En relación con el papel de las y los docentes en la educación sexual del estudiantado, hubo consenso en que el profesorado debe trabajar en conjunto con padres, madres y tutores, con el fin de lograr los objetivos educativos. Esto coincide con lo establecido por el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica (SEP, 2019) (véase anexo 6), que

señala que una de las funciones del personal docente es contribuir en la construcción de una cultura de colaboración y colaborar con las familias en el proceso educativo de sus hijas e hijos, y va de la mano con la segunda subcategoría, que se refiere a su papel en la formación de los niños pequeños, lo cual es considerado como un privilegio y una oportunidad para contribuir en el desarrollo de los niños desde sus primeros años de vida

Cabe señalar que varios profesores consideran que su papel engloba el dar apoyo a los estudiantes que presentan problemas académicos, conductuales, emocionales, o descuido por parte de sus familiares. Esto coincide con lo señalado en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica de la SEP (2019), donde se estipula que uno de los dominios del perfil del docente es conocer a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia. Sin embargo, es ambiguo el referirse a la atención con inclusión y equidad, pues cada docente puede asumir que atender implique acercarse y dar apoyo en diferente medida.

No obstante, una de las creencias más sobresalientes en el personal docente es que deben atender a las y los estudiantes como si se tratara de sus hijos, e involucrarse en su cuidado, alimentación y educación, sobre todo, cuando consideran que las madre, padres o tutores no están cumpliendo con su labor hacia las y los alumnos. Esto difiere con lo señalado por los lineamientos oficiales de la SEP (2019) de lo que le compete al docente, pues se señala que el trabajo que debe desempeñar es de tipo pedagógico, de modo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo de saberes.

Por otra parte, varios de los docentes coincidieron en que su papel en la educación sexual del estudiantado es de ser orientadores, es decir, fungir como guías que proporcionan información y resuelven dudas sobre la sexualidad, pues muchas veces en casa nadie lo hace, ya sea por

cuestiones religiosas, por cuestiones de creencias, o simplemente porque las madres, padres o tutores no saben del tema.

En cuanto a los obstáculos a los que se enfrenta el personal docente de nivel primaria, hubo consenso en creer que los padres, madres y tutores son quienes en ocasiones los limitan e impiden que desarrollen completamente su labor. Resulta preocupante cómo las y los docentes expresaron el temor ante la inconformidad de los padres con respecto a que se toque el tema de sexualidad en el salón de clases, cuando el propio programa de Ciencias Naturales, desde el 4º grado de primaria, incluye como primer tema el conocimiento de los órganos genitales, lo cual implica llamar a cada parte del cuerpo por su nombre. Como lo afirma Díaz (2020), las reformas jurídicas y las adecuaciones a los libros de texto no garantizan una laicidad en la práctica. Es necesario que se realicen acciones de formación docente y orientación a padres y madres de familia si se quiere contrarrestar los efectos de la falta histórica de educación sexual y de los discursos conservadores.

No obstante, la resistencia de madres y padres de familia a que se dé educación sexual en las primarias es algo que ha existido en México desde hace mucho. El estudio hecho por Chandra Mouli, et al. (2018), refiere que a lo largo de la historia de la educación en México, han existido uniones de padres de familia conservadores, apoyados por instituciones como la Iglesia y otras organizaciones religiosas. Pese a la resistencia, un hallazgo interesante es que los padres, no han rechazado completamente el concepto de educación sexual; lo que reclaman es el hecho de que se dé en las escuelas, ya que consideran que se desplaza la autoridad familiar que los padres tienen en la educación de sus hijos. Estos grupos creen que la educación sexual impartida en la escuela puede tener consecuencias para la vida de los niños y adolescentes, como el riesgo de iniciar la actividad sexual a una edad temprana, la masturbación y la homosexualidad.

Algunos docentes incluso compartieron que han tenido peleas con los padres por haber hablado de sexualidad en el aula, particularmente por tratarse de un varón que tiene que explicar temas como la menstruación. Esto deja de manifiesto la inquietud que genera en los padres y madres de familia el hecho de que un docente varón esté a cargo de un grupo (García Villanueva et al., 2015), pues existe la creencia de que los profesores buscan enamorar a las alumnas (Rosales & Salinas, 2017). Los hallazgos confirman el hecho de que los padres y madres de familia suelen ejercer su derecho a involucrarse en la vida estudiantil de sus hijas e hijos, y manifestar su inconformidad ante lo que consideren como una irregularidad. Es por ello por lo que, en muchas ocasiones, los profesores ceden ante las quejas de los padres y madres de familia. Por su parte, Figueroa y Hernández (2019) señalan que, para los varones, el tener una profesión socialmente considerada como femenina, implica un obstáculo adicional, pues suelen ser criticados, cuestionados y discriminados por dicha elección.

Como refiere Caricote (2008), tanto la mayoría del profesorado como los propios progenitores están muy marcados por una historia de represión sexual, por lo que albergan y transmiten sentimientos tan confusos y negativos, que lo que logran es confundir y censurar la indagación de las juventudes. O, como parte de esta misma actitud prejuiciosa, enfocan la información únicamente en la genitalidad, sin tomar en cuenta su integralidad como individuos, con necesidades tanto físicas como psicológicas y socioculturales, que se expresan y forman parte activa de esta área.

A raíz de este tipo de experiencias, algunos docentes han llegado a la conclusión de que lo mejor es mantener diálogo con los padres de familia, pues así evitan los conflictos con ellos. Otros, al ser testigos de esto, optan por explicar hasta donde dice el libro para evitar problemas con padres, madres y tutores. Sin embargo, en ocasiones esto es difícil, pues muchos padres de familia no se

involucran en la educación de sus hijos, e incluso los descuidan hasta en los aspectos más básicos. En este sentido, otro de los obstáculos identificados fue la falta de acompañamiento y supervisión de contenidos de parte de los padres hacia sus hijos e hijas. Muchas veces, los niños tienen acceso a películas o videos con contenido sexual explícito debido a que en casa los dispositivos como las computadoras, tabletas y celulares son compartidos por los miembros de la familia. Esto coincide con los hallazgos de Montero et al (2017), quienes afirman que el profesorado percibe que los alumnos tienen mucho más conocimiento que antes en temas de sexualidad, dada la facilidad para acceder a información y a contenidos de carácter sexual. Esto hace que muchas veces se enfrenten a información contradictoria entre lo que se transmite en los establecimientos educacionales y lo que ven en los medios de comunicación.

Con respecto a la influencia de los medios, una de las fuentes a la que más recurren los niños y adolescentes son los videos con contenido pornográfico en internet. De acuerdo con un estudio realizado en 2019 por el sitio web de pornografía *Pornhub*, México ocupa el lugar número 10 a nivel mundial en visitas al sitio, y el número uno de Latinoamérica (El Universal, 2019). No obstante, un fenómeno interesante que se ha dado recientemente es que el tráfico a este sitio web desde México no ha sido el mismo desde el 15 de marzo de 2020, es decir, a partir de que se declaró la Jornada de Sana Distancia, lo cual derivó en la suspensión de clases y el confinamiento en los hogares, pues como lo señala Enebral (2015) el lugar más escogido para el consumo de material pornográfico es la propia casa o el dormitorio. Por lo tanto, en los días siguientes se observó un alza significativa, hasta llegar al 24% para el 17 de marzo, justo un día después de que se anunciaran las primeras cancelaciones de eventos y la suspensión de clases en varios estados. Para el anuncio de la fase II en México, el 24 de marzo, el alza fue del 29%. Casi el 37 por ciento de los hombres y el 25.5 por ciento de las mujeres encuestadas en México informaron un aumento

en su consumo de pornografía durante la pandemia de COVID-19, a partir de mayo de 2020 (Statista, 2021).

En otro orden de ideas, uno de los obstáculos a los que se refirieron varios de los docentes son los libros de texto. Estos libros se distribuyen de manera gratuita en todas las primarias del país y contienen el currículo determinado oficialmente por la SEP. A grandes rasgos, la queja principal es que los libros traen poca información, no son didácticos, no profundizan ni traen de manera clara cómo abordar algunos temas considerados delicados, como la sexualidad y la perspectiva de género. Además, los contenidos de los libros de texto reducen la sexualidad a la reproducción, y no incorporan el enfoque de educación integral de la sexualidad (Rosales & Salinas, 2017). Al respecto, Palencia y González (2015) señalan la importancia que tienen los libros de texto escolares en la educación de la población en general, pues para la mayoría, podría tratarse de los únicos libros que leerán en su vida. Cabe mencionar que, además, sus contenidos son saberes determinados por el Estado de acuerdo con las políticas educativas de determinado momento. Como lo señalaron Casanova et al. (2017), el modelo educativo vigente alude a una serie de valores como la inclusión, la equidad o el humanismo, pero no proporciona los elementos que permitan entrever cómo alcanzarlos, sino que se limita a enlistarlos como planteamientos ideales.

Por último, en lo concerniente a las creencias sobre la preparación para el ejercicio docente, que comprende el desarrollo de saberes relacionados con los contenidos de sexualidad y género, así como conocimientos y habilidades que se requieren en dichos temas, se hallaron dos posturas opuestas. De un lado están las y los docentes que consideran necesario e importante recibir capacitación en temas de sexualidad y género (cabe resaltar que esta opinión fue compartida por la mayoría de los participantes). Algunos incluso hicieron referencia a que el tema es delicado y a

que se debe trabajar en la apertura a la diversidad. En este sentido, coincidimos con Lescaille et al. (2009) en sostener que para que las y los docentes estén en condiciones de obrar como educadores y orientadores sexuales verdaderos y eficientes, deben primero estar listos para crecer, controlar y superar sus deficiencias, limitaciones y contradicciones.

Sin embargo, por otro lado están los docentes que no muestran interés ni inclinación hacia la formación y actualización en sexualidad y género. Algunas profesoras refieren que no es necesaria, ya que se aprende de la vida, o basta con leer los programas para entender los temas. Tal y como lo señalan Rojas et al. (2017), las y los profesores de nivel primario y básico rara vez se encuentran preparados para abordar los temas de educación sexual de manera competente y confidencial. Es oportuno que en el futuro se indague sobre las motivaciones y competencias del personal docente para impartir ESI. Coincidimos en considerar urgente que la educación sexual en contexto escolar sea realizada por maestros o miembros de la comunidad escolar que acepten voluntariamente participar en este tipo de docencia y tengan las aptitudes necesarias para hacerlo.

5.2 Conclusiones

A manera de conclusión, se puede decir que los procesos educativos se dan en espacios que profesores y estudiantes comparten, y donde contribuyen a convertir los contenidos curriculares en saberes que incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas y creencias que no son simplemente transmitidas por unas y reproducidas por otros, sino que en torno a ellas los aprendices recrean interpretaciones y asimilaciones de significados, efectuando así una reconstitución de la cultura.

El profesorado a veces se descubre a sí mismo como vulnerable ante los retos de abordar temas tabúes que no dominan en conocimientos. Los libros, planes de estudio y programas educativos, no representan un material suficiente para abarcar todo, ni les sirve como herramienta

para trabajar con el alumnado. La falta de especificidad en los lineamientos oficiales de la Secretaría de Educación Pública sobre lo que se espera que haga el docente dificulta su labor porque en lugar de orientarlos hacia un mejor desempeño, presenta un panorama ambiguo, en el que cada persona decide el rumbo que quiere tomar. Se vuelve más complejo cuando se trata de educación sexual.

Otro aspecto importante de resaltar es el de la capacitación docente, en el sentido que debemos ser conscientes de lo necesario que es modificar la forma en que se ha ejercido la enseñanza a lo largo de los años en los sistemas educativos, ya que evidentemente no es suficiente para responder a las demandas del mundo actual, en donde la falta de conocimientos y de herramientas didácticas para el manejo de contenidos como el de la sexualidad, conlleva a que muchas profesoras opten por evitar del tema, o lo aborden de una manera muy superficial.

Pese a que constantemente están recibiendo cursos de capacitación tanto por parte de la Secretaría de Educación Pública como de otras instituciones, es un hecho que son insuficientes tanto en contenido como en metodología, por lo cual, aunque se tomen año con año, no se logra un desarrollo académico del personal.

A esto se agrega el hecho de que a los adultos les cuesta hablar sobre sexualidad de manera libre. Particularmente con los maestros pasa que, a la primera risa, o a la primera reacción de burla o de nerviosismo dentro del aula, toman la drástica decisión de ya no hablar del tema. Sin embargo, siempre será incómodo hablar de esto porque trata de lo más íntimo de las personas, y externarlo implica abrirse a compartir incluso experiencias personales. Los profesores se pueden topar con que les cuestionen sobre su propia sexualidad, sobre su vida privada. Puede incluso llegar a tocar puntos sensibles, en donde existan traumas, recuerdos desagradables o asuntos emocionales sin resolver.

Para contrarrestar esta incomodidad y evadir el reto de hablar de sexo con los jóvenes, se recurre a la vieja estrategia del discurso higienista, fundamentado en la biología. Se recurre a considerar al médico como el experto en sexualidad, y se piensa que, invitándolo a dar una plática sobre la reproducción humana, las enfermedades de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos, se ha cumplido con la tarea de dar Educación Sexual. La educación ofrecida a los y las adolescentes reduce brutalmente la sexualidad al coito, y por ese motivo se focaliza en los genitales y en la prevención de embarazos y de infecciones (Calvo et al, 2018), que tampoco se ha logrado en México, además de que lleva a comportamientos de alto riesgo.

Y es que, además, no se trata sólo de transmitir información. No se trata sólo de repartir preservativos en las escuelas o de regalarlos en los centros de salud. De nada sirve que las niñas y niños conozcan el ciclo menstrual, que sepan qué es la eyaculación o sepan recitar de memoria una lista de métodos anticonceptivos, o de Infecciones de Transmisión Sexual, si a la hora de relacionarse lo harán basándose en prejuicios, si no saben identificar situaciones abusivas, si sus fuentes de conocimientos sobre el sexo se encuentran en redes sociales, páginas de internet con contenido pornográfico, en los comentarios hechos por familiares y personas a su alrededor, si se vive en un contexto hipersexualizado para la juventud, o si los modelos a seguir por los más jóvenes perpetúan estos estereotipos.

Históricamente, las personas han idealizado el papel del profesorado, dando por sentado que deben orientar en un sentido amplio, llenar los vacíos en la educación familiar y contrarrestar la desintegración de la sociedad. No obstante, en el peor de los casos y ante esta presión, el personal docente tiende a recurrir a salidas tan variadas que van desde limitarse a decir lo que viene en el libro de texto, hasta fingir no haber entendido lo que el estudiante pregunta, e irse por la tangente. Esta es una práctica grave y perjudicial para el alumnado. Es enseñarles a evitar el enfrentamiento,

es promover que sean evasivos, y no asumir las responsabilidades. Además del hecho de que perciben como amenazantes a los padres de familia.

Al transmitirse de manera sesgada y parcial los conocimientos sobre educación sexual, se está obstaculizando el desarrollo de las capacidades y potencialidades de la juventud, se está incurriendo en una falta a sus derechos y se limitan las posibilidades de que se tomen decisiones de manera consciente e informada.

Claro, no sorprende que esto suceda en un país como México, que tiene tanto rezago educativo no sólo en Ciencias Naturales sino en general: que no lee (el promedio nacional es de tres libros al año, en contraste con los más de 40 libros al año que leen los japoneses y los finlandeses), que está por debajo del lugar 50 de 65 países evaluados en la prueba de PISA. Y que, además, es el segundo país más católico de América Latina, donde más del 80% de su población profesa esta religión, y esto ha demostrado ser un impedimento para la libre impartición de educación sexual (basta con recordar las marchas y los movimientos de la Unión Nacional de Padres de Familia, oponiéndose a la impartición de educación sexual en las escuelas).

En la actualidad, los docentes se encuentran en un dilema con respecto a los alcances y límites de su profesión y el trato a los estudiantes. Hay una paradoja entre profesores y padres de familia con respecto a quién le corresponde la Educación Sexual de la infancia y juventud. Por una parte, se disputan el ver quién tiene más derechos de transmitirla, y por otra, la evaden aludiendo que le corresponde al otro. Y en medio de ese “estira y afloja”, quedan niñas y niños a expensas de adquirir los conocimientos de toda fuente distorsionada, lejos de aquellas que son confiables.

Además, hay una contradicción entre un discurso abierto y aceptante de la diversidad sexual, y otro que la rechaza. Esto es delicado, pues el profesorado suele asumir en ocasiones roles de madres y padres con sus alumnos, llegando a involucrarse en aconsejarlos, orientarlos e incluso

en alimentarlos. Y es precisamente en este acercamiento tan ambiguo, que se inculcan las creencias de la manera más natural, y los maestros se sienten con el derecho de asumir un rol protector con los alumnos, tratándolos como si fueran sus hijos. Asumen que los están ayudando, guiando y orientando porque los estiman, porque pasan diariamente más de cuatro horas con ellos, y porque a veces los notan en situaciones de abandono tan graves, que creen que es su deber hacer algo por ellos.

Y contextualizándonos en pleno 2021, segundo año de la pandemia por COVID-19, que ha llevado a estudiantes, madres, padres y docentes a depender casi totalmente de los medios de comunicación vía internet, el profesorado se ha visto rebasado por el nulo control que tienen sobre sus grupos y por la excesiva cantidad de información proveniente de redes sociales, películas, series y programas de televisión.

En este sentido, la cuestión no es si se debe dar o no educación sexual, sino determinar cómo abordarla, qué objetivos y contenidos tiene que incluir acorde a la edad del estudiantado y de acuerdo a los cambios anatómico-fisiológicos, a los aspectos psicoafectivos y emocionales e intelectuales y volitivos, además de cuáles serían las estrategias de enseñanza más adecuadas debido a que, alrededor de este tema tan complejo se han construido una serie de creencias que dificultan el sano desarrollo de las personas.

Por ello, se considera necesario definir con precisión tanto las funciones del profesorado como las de madres, padres y tutores, ya que el hogar es el primer espacio donde niñas y niños adquieren comportamientos y conocimientos que serán la base de lo que luego reproducirán la escuela. Como puede verse, se trata de un trabajo conjunto en el que se interrelacionan las funciones de las instituciones, tanto educativas como familiares. De esta forma, si niños y niñas trabajaran de manera articulada e integral con los actores involucrados (el Estado, la escuela, el

personal docente y las familias), podrían desarrollar armónicamente sus capacidades en los diferentes espacios en los que viven. Un abordaje integral es necesario para transformar las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo y reducir los desafíos que enfrenta la docencia en la provisión de educación sexual.

REFERENCIAS

- Altable, C. (1997). Coeducación sentimental. *Cuadernos de pedagogía*, 261, 64-68.
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2017). *Educación primaria*. Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/primaria.html.
- Barrios, D. (2003). *Resignificar lo masculino*. México: Vila Editores.
- Bernard, H. R. (1995). *Métodos de investigación en Antropología. Abordajes cualitativos y cuantitativos*. Altamira Press.
- Block, C. (2019). Educator Affect: LGBTQ in Social Studies Curriculum. *Critical Questions in Education* 10 (1). 1-16.
- Boix, F. (1972). *Pero, ¿sabemos qué es la educación sexual?* Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Buquet, A., 2006, *Presencia de hombres y mujeres en la UNAM: una radiografía*.
- Burín, M. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En M. Burín y E. Dio Bleichmar (comps.). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, R.S., Sorace, D., & Beach, K.H. (2018). Institutionalizing sex education in diverse US school districts. *J. Adolesc. Health*, 62. 149–156. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2017.08.025.
- BZgA: Federal Center for Health Education. (2018). *Sexuality education in Europe and Central Asia. State of the art and recent developments*.
https://www.ippfen.org/sites/ippfen/files/2018-05/Comprehensive%20Country%20Report%20on%20CSE%20in%20Europe%20and%20Central%20Asia_0.pdf

- Caricote, E. (2008). Los docentes y la educación sexual en la adolescencia. *Revista Ciencias de la Educación*, 18(32), 13-33.
- Calvo, G., Sierra, J. & Caparrós, E. (2018). Derechos humanos y educación afectivo-sexual en la adolescencia: el programa educativo Forma Joven. *Educació Social, Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 80-101.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- Carrera, M., Lameiras M., & Rodríguez, Y. (2007). Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual en la escuela para padres y madres de adolescentes. *Revista Diversitas*, 3, (2). 191-202.
http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_6/vol.3no.2/articulo_1.pdf.
- Casanova, H., Díaz-Barriga, A., Loyo, A., Rodríguez R, & Rueda, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 39(155), 194-205. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100194&lng=es&tlng=es .
- Chandra-Mouli, V., Gómez, L., Plesons, M., Lang, I., Corona Vargas, E. (2018). Evolution and resistance to sexuality education in Mexico. *Global Health Science and Practice*, 6(1):137-149. <https://doi.org/10.9745/GHSP-D-17-00284>
- Clark, C. & Peterson, B. (1986). *Teacher's thought processes. Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (2021). *Catálogo de libros de texto gratuitos nivel primaria. Ciclo escolar 2020-2021*. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/primaria.html>

- Da Silva, D. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 178-199.
- Da Silva-Melo, T. (2018). Conceptos elementales para debatir la diversidad sexual en la escuela. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/12/diversidad-sexual-escuela.html>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2005). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 4. 601–616
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1979). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. 1*. Gedisa.
- Díaz, J. (2020). Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. *Diálogos sobre educación* 16(21). DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.660>
- Dos Santos, L. (2019). The relationship between teacher's beliefs, teacher's behaviors, and teacher's professional development: a literature review. *International Journal of education and practice*, 7(1):10-18. DOI: 0.18488/journal.61.2019.71.10.18.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- El Universal 2019. *México entre los países que más ven Pornhub*. 12 de diciembre de 2019.
Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/techbit/mexico-esta-entre-los-paises-que-mas-ven-pornhub>
- Enciso, J. (2015). La psicología social de la educación: una puerta poco explorada. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiesis*, 29 (1). 1-6.
<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/index>

- Enebral, A. & Ramírez, M. V. (2015). Pornografía: Hábitos de consumo y su relación con la satisfacción sexual en adultos jóvenes. *IV Jornadas de Actualización en Sexología del Instituto Andaluz de Sexología y Psicología*. 53-65.
- Erten, S. & Akcam, I. (2019). Sexual health knowledge of teachers. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 5(1), 70-78. DOI:10.21891/jeseh.492581
- Espinoza, A. (2014). Interpretación Pragmática de los Sistemas de Creencias en Hume y Peirce. *Cinta de Moebio 50*. 101-110 www.moebio.uchile.cl/50/espinoza.html
- Evans, J., 2002, "Cautious caregivers: Gendered stereotypes and the sexualization of men nurses' touch". *Journal of Advanced Nursing*, 40(4), 441-448.
- Figuerola, J. G., & Hernández, T. (2019). Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas. *Papeles de población*, 25(100), 121-151. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.15>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Canadá: Adison-Wesley.
- Flores, M. & Evaristo, B. (2020). Las Escuelas Normales en el desarrollo de Brasil, Chile y México. En E. Zepeda (Coord.). *El Estado Nación y las escuelas normales en México ante la globalización*. México: Plaza y Valdés.
- Font, P. (1999). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: Graó.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Francica, P. (2016). *Creencias: una mirada desde las diferentes corrientes psicológicas*. Argentina: Universidad Católica de Salta.
- García Villanueva, J., Ávila, D., Vargas, M., & Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana*.

Revista de estudios de género, 5(42), 129-151.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-

[94362015000200129&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362015000200129&lng=es&tlng=es) .

Garduño, V. (2018). Educación sexual: Una polémica persistente. *Red*, 11, 1-9.

Gómez, J. (2000). Educación afectivo sexual. *Anuario de Sexología*, 6, 41-56.

Guardia, S. (2005). *Escritura de la Historia de las Mujeres en América Latina. El retorno de las Diosas*. Perú: Centro de Estudios de la Mujer en la Historia de América Latina.

Guba E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J.A. Haro (Eds.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. 113-145.

Helmhout, M. (2006). *The Social Cognitive Actor: A multi-actor simulation for organisations*. Holanda: Labyrint Publications.

Hernández F., Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *REIFOP*, 14 (1), 165-175. <https://www.aufop.com>

Hernández, G. (2017). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Herrera, C., Campero, L., Barrera, L., González, G., Atienzo, E. E., & Estrada, F. (2018). Decir a medias: límites percibidos por los adultos para involucrarse en la prevención del embarazo adolescente en México. *Nueva antropología*, 31(88), 134-154. Recuperado el 4 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362018000100134&lng=es&tlng=es

Hume, D. (1985). *Treatise of human nature*. Oxford: Penguin Books.

Instituto Mexicano del Seguro Social. (2016). *Hablemos de sexualidad. Guía para instructores comunitarios y Promotoras de Educación Inicial*.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2017). *Características educativas de la población*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=B>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (13 de mayo de 2020). *Estadísticas a propósito del día del maestro* [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2018). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/98138/ENAPEA_Marzo.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2019). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/559766/informe2019-enapea.pdf>
- IPPF (2010). *Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. Recuperado de https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf
- Iyer, P., & Aggleton, P. (2013). 'Sex education should be taught, fine... but we make sure they control themselves': teachers' beliefs and attitudes towards young people's sexual and reproductive health in a Ugandan secondary school. *Sex Education, 13*(1), 40-53.
- Johnson, D. (1972) *Psicología social de la educación*. Argentina: Kapelusz

- Juárez, F., & Gayet, C. (2005). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas. *Papeles de población*, 45, 177-219.
- Katchadourian, H. (1983). La terminología del género y del sexo. En H. Katchadourian (Ed.). *La sexualidad humana. Un estudio comparativo de su evolución*. (pp15-45). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kelchtermans, G. (1993) Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443–456.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lameiras, M., Martínez, R., Carrera, M.V. & Rodríguez, Y. (2021). Sex Education in the Spotlight: What Is Working? Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 2555. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052555>.
- Latorre, M. & Blanco, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e investigación*, 32 (17). 1-19.
- Le Compte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity of ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60.
- Lescaille, B., Odelín, D., González, M., Alfonso, K. y Arencibia, A. (2009). Valoración de la sexualidad en la adolescencia a partir de los estereotipos sexuales. *MEDISAN*, 13(2). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_2_09/san20209.htm
- Loeber, O., Reuter, S., Apter, D., Van der Doef, S., Lazdane, G., & Pinter, B. (2010). Aspects of sexuality education in Europe – definitions, differences and developments. *European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 15(3), 169–176. doi: <https://doi.org/10.3109/13625181003797280>

- López, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual. Libro de teoría*. España: Netbiblio.
- Mañeru, A., Jaramillo, C., & Cobeta, M. (1999). La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales. En M. Belausteguigoitia & A. Mingo (Eds). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. (pp. 251-274). México: Paidós.
- Medrano, E. (2016). Docencia y magisterio en el México moderno. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (5).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503954318002>
- Mejía, G. (2013) Análisis de políticas de educación sexual y de la sexualidad en México. *Caleidoscopio*, 16, (29), 41-71.
- Melo-Letelier, G., & Martínez, C. (2017). Creencias de profesoras de primaria sobre el rol de la mujer en las ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias*. 5619-5623.
- Mialaret, G. (2006). *Psicología de la educación*. México: Siglo XXI.
- Montero, L., Valverde, P., Dois, A., Bicocca, M., & Domínguez, C. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica . *Educación y Educadores*, 20(3),343-363.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83456027001>
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25). 17-34.
<https://doi.org/10.19053/01227238.3805>.
- Navarro, M., & Stimpson, C. R. (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: FCE.
- Nespor, J. (1985). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.

- Nias, J. (1989) *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. [versión e-book editada por Taylor & Francis e-library]. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131729209335197>
- Oeser, O. A. (1967). *Maestro, alumno y tarea*. Argentina: Paidós.
- Onoyase, A. (2018). Teachers' Attitude towards Teaching of Sexuality Education in Federal Government Colleges in Nigeria - Implications for Counselling. *Higher Education Studies*, 4 (18). 162-167. <https://doi:10.5539/hes.v8n4p162>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Emerging evidence, lessons and practice in Comprehensive Sexuality Education. A global Review*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CSE_Global_Review_2015.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación sexual. Un enfoque basado en la evidencia*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002653/265335s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002, Geneva*. Recuperado de https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf?ua=1.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *La OCDE sostiene que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación*. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostienequeesnecesarioredoblarlosefuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm>
- Orón, J. V. (2020). Educación para la intimidad, la adecuada educación sexual. *Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida* 12 (23). 117-142.

- Ortega, S. (1985). *De la santidad a la perversión o de porqué no se cumplía la ley de Dios en la sociedad Novohispana. Teología novohispana sobre el matrimonio y comportamientos sexuales*. México: Grijalbo.
- Ortega y Gasset, J. (1940). Creencias e ideas. En *Obras Completas Tomo 5*. (Pp. 659-670). Madrid: Ediciones Castilla.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder
- Palencia, M. (2000). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. *La Ventana 12*. 47-176.
- Palencia, M. & González, R. (2015). Libros escolares y políticas públicas de género: un estudio retrospectivo. *Temas de educación, 21*(1), 31-46
- Peña, E., Hernández, L & Ortiz, F. (2009). *El sujeto sexuado: entre estereotipos y derechos. Memoria de la III Semana Cultural de la Diversidad Sexual* (pp. 109-123). México: INAH.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.
- Proasi (2013). Género, narrativa y pedagogía crítica. Una aproximación a las narrativas de estudiantes de formación docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En S. Siderac (Comp.), *Educación y Género en Latinoamérica. Desafío político ineludible*. Argentina: Ediciones Amerindia.
- Ramírez, J. (2013). "Traer cortita a la mujer": Una creencia sobre las relaciones de género en jóvenes de Guadalajara. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad, 34*(133), 15-40. Recuperado en 30 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292013000100002&lng=es&tlng=es

- Ramírez, J., López, G. y Padilla, F. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(29), 110-145. Recuperado en 30 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362009000100006&lng=es&tlng=es
- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rangel, L. (2018). Producción de discursos sobre sexualidad en la escuela y heteronormatividad: El caso de un profesor de Biología. *Revista de El Colegio de San Luis*, 8(15), 269-290.
- Rangel, L. (2019). Educación sexual en las escuelas mexicanas: entre el discurso científico laico y la moral religiosa. *Palabra*, 19 (2), 270-288. Recuperado de <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palabra/article/view/2548/2132>
- Riego, N. A., Castellanos, E. & Sánchez, A. (2013). Influencia cultural y religiosa en la educación sexual mexicana. En B. Fernández, M. González, N.A. Riego & A. Sánchez (Ed.), *Conducta sexual protegida en estudiantes universitarios* (pp. 21-26). Editores de la noche.
- Rodríguez, G. (2009). Educación Sexual en el Distrito Federal. Documento de trabajo. *Afluentes*, S.C. Recuperado de <http://www.afluentes.org/wp-content/uploads/2009/11/educsexdf.pdf>
- Rojas, R., De Castro, F., Villalobos, A., Allen, B., Romero, M., Braverman, A., & Uribe, P. (2017), Educación sexual integral: Cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, 59 (1), 19-27. doi: <http://dx.doi.org/10.21149/8411>

- Rosales, M. A. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México D.F, Mexico: Plaza y Valdés, S.A. de C.V. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/38846?page=21>.
- Rosales, A., & Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, 21 (2), 1-21.
- Saade, M. (2004). ¿Quiénes deben procrear? Los médicos eugenistas bajo el signo social (México, 1931-1940). *Nueva Época*, 31, (11), 1-36.
- Saavedra, A. (1967). *México en la educación sexual (De 1869 a 1959)*. México: Costa Amic.
- Sánchez, A. (1 de octubre de 2016). El sexo rasurado en los libros de texto. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=29745>
- Sánchez, M. & Montoya, Y. (julio/agosto, 2019). *Panorama del embarazo y mortalidad materna adolescente en México*. Boletín CONAMED, 25(5), 53-64. Recuperado de http://www.conamed.gob.mx/gobmx/boletin/pdf/boletin25/numero_completo.pdf.
- Scott, J. (1995). Género: una categoría útil de análisis histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2019). Anuario Estadístico de la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/v1/servicios/anuario-estadistico/consulta/>
- Secretaría de Educación Pública (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas.html>

- Secretaría de Salud del Distrito Federal. (2014). *CDMX por ti, por mí, por tod@s: Información vital para la salud sexual*. Gobierno del Distrito Federal.
- Statista. (2021). *Mexico: porn consumption growth during COVID-19 2020, by gender*. Recuperado de <https://www.statista.com/statistics/1169735/pornography-consumption-changes-coronavirus-mexico/>
- Suárez, L. (1999). La influencia de la Sociedad Eugénica Mexicana en la Educación y la Medicina Social. *Asclepio. Revista de la historia de la medicina y de la ciencia*, 51 (2). 51-84. <https://doi.org/10.3989/asclepio.1999.v51.i2.310> .
- Valles, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velasco, V. (2009). El respeto a la diversidad, base de la propia felicidad. En E. Peña, L. Hernández & F. Ortiz (Eds). *El sujeto sexuado: entre estereotipos y derechos. Memoria de la III Semana Cultural de la Diversidad Sexual*. (pp. 73-88). México: INAH.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (Trad. Pedro Tosaus Abadía). Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Yugueros, A. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4. 61-70. doi:10.15257/ehquidad.2015.0009
- Zabala, A. & Rokeach, M. (1970). La dimensión periférica central de los sistemas de creencias. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(3). 387-398.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3). 213-238. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600309378>

ANEXOS

Anexo 1. Carta de Consentimiento Informado



Proyecto de Investigación
Creencias de los docentes de primaria sobre la incorporación de la perspectiva de género y la educación sexual en los programas de estudio



Estimada (o) Docente:

El Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana está realizando el presente proyecto titulado **Creencias de los docentes de primaria sobre la incorporación de la perspectiva de género y la educación sexual en los planes de estudio** en seis escuelas primarias del municipio de Veracruz.

El objetivo del estudio es analizar las creencias que tienen los docentes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria acerca del abordaje de la educación sexual y la incorporación de la perspectiva de género en la escuela.

Si Usted acepta participar en el estudio, se le preguntará acerca de su experiencia en el abordaje de temas de educación sexual y la incorporación de la perspectiva de género. La entrevista tendrá una duración aproximada de 40 minutos. Se le entrevistaría dentro las instalaciones de su escuela primaria en un horario acordado con usted, deseando no interferir en sus actividades.

Es importante que usted sepa que para poder escucharle con toda la atención, la entrevista será audio-grabada y posteriormente será transcrita por la investigadora. En la transcripción no se escribirá ningún nombre o información personal que permita identificarle a usted, pues la finalidad es analizar su contenido y elaborar un documento de investigación que será publicado. Debe saber que toda la información que Usted nos proporcione para el estudio tendrá un carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito, por lo que también se le garantiza que si participa no habrá repercusión laboral alguna. Usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre.

Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a). Por lo tanto, en caso de que usted participara, estará colaborando con el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana en la detección de necesidades de capacitación para el personal docente de educación básica, lo cual permitiría diseñar estrategias adecuadas de intervención en beneficio de las escuelas participantes.

Por otra parte, cabe señalar que de acuerdo con el artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación, el presente estudio se clasifica como una investigación con riesgo mínimo debido a que, mediante las entrevistas individuales, se obtendrán datos que pueden resultar sensibles para usted. Por lo tanto, si alguna de las preguntas le hicieran sentir un poco incómodo(a), tiene el derecho de no responderla, y en caso de presentar algún malestar psicológico, se le puede referir a una institución pertinente para su atención. No obstante, la investigadora cuenta con entrenamiento para realizar entrevistas y grupos de discusión, por lo que puede confiar en que se procederá de manera transparente y con apego a las normas éticas.



Proyecto de Investigación
Creencias de los docentes de primaria sobre la incorporación de la perspectiva de género y la educación sexual en los programas de estudio



Asimismo, la participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación del mismo en cualquier momento. Si usted decide no participar, esto no tendrá un efecto o consecuencia negativa de ningún tipo.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto o sobre sus derechos como participante de un estudio de investigación, por favor comuníquese con el/la investigador/a) responsable del proyecto: Ana Lis Heredia Espinosa al siguiente número de teléfono (229) 2442203 en un horario de 8:00 a 18:00.

CONSENTIMIENTO PARA SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

Su firma indica su aceptación para participar voluntariamente en el presente estudio.

Nombre del participante:

Fecha:

Día / Mes / Año

Firma: _____

Anexo 2. Guía de Entrevista

GUÍA DE ENTREVISTA

Procedimiento

1. El proyecto contempla la colaboración de 2 docentes de cuarto, 2 de quinto y 2 de sexto grado por cada escuela.
2. Se recomienda comentar el objetivo del estudio y que la duración de la entrevista no será mayor a una hora, resaltando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Objetivo: Conocer las creencias del profesorado de 4º, 5º y 6º de primaria acerca del abordaje de la educación sexual y la incorporación de la perspectiva de género en la escuela.

3. Quienes acepten participar, definirán una fecha y hora en común acuerdo con quien realice la entrevista. (Se sugiere realizarla dentro del horario de clases, es decir de lunes a viernes de 8:00 a 12:30 horas).
4. Se recomienda que la entrevista se realice en un espacio donde haya privacidad, cómodo y tan silencioso como sea posible, esto con la finalidad de que la grabación se entienda con claridad.

Recomendaciones generales

Antes de iniciar la entrevista, lea con detenimiento la presente guía, a fin de que se familiarice con su contenido.

Encuadre

- Hacer una breve presentación personal e institucional (mencionar que la investigación es por parte del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana).
- Explicar que la información que se obtenga de la entrevista se manejará con estricta confidencialidad y respetando su anonimato.
- Resaltar que la información obtenida servirá para trabajar en la detección de necesidades de formación docente.

Preguntas

1. ¿Dónde nació?
2. ¿En qué lugares ha vivido?
3. ¿Con quiénes creció?
4. ¿Quiénes vivían en su hogar?
 - Número de hermanos varones y mujeres
 - Trato que recibían varones y mujeres.
 - Forma de relacionarse de los varones y mujeres adultas con los niños y niñas.
5. ¿Con quién vive actualmente?
 - Estado civil
 - Número de hijos (cuántos varones y cuántas mujeres) y edades.
 - Forma de organizar las responsabilidades en casa (para hombres/para mujeres).
6. ¿Practica alguna religión? ¿Cuál?
7. Preguntar acerca de su formación académica, desde la inicial hasta la profesional.
 - Dónde estudió.
 - En qué tipo de escuelas (religiosas, laicas, mixtas, de puros varones/mujeres, públicas o privadas).

- Cómo fue su experiencia como estudiante.
8. Ahora hablar acerca de su experiencia como docente. Por favor platíqueme ¿Por qué decidió ser docente?
 9. ¿Cómo ha sido para usted la docencia?
 - Cuando comenzó.
 - En qué lugares ha dado clases.
 - En qué niveles educativos.
 10. ¿Cuántas veces ha impartido este grado escolar?
 11. ¿Cómo ha sido para usted impartir el (4º / 5º / 6º) grado de primaria? (*Dependiendo del grado que imparte*).
 12. ¿Qué piensa usted sobre los programas de estudio, en general?
 13. ¿Qué opina sobre su papel como educador(a)?
 14. ¿Qué entiende por educación sexual?
 15. ¿Cómo cree que debe ser la educación sexual?
 16. ¿Qué opinión tiene de ella?
 17. A lo largo de su trayectoria académica, ¿recibió educación sexual?
 - *(*En caso de contestar que sí en la pregunta anterior*) ¿Cómo fue?
 - En qué niveles.
 - A qué edad.
 - En qué materias.
 - Con qué estrategias.
 - Cómo fue su experiencia.
 - Qué recuerdos tiene al respecto.
 18. Fuera de la escuela, ¿ha recibido algún tipo de educación sexual?
 - *(*En caso de contestar que sí la pregunta anterior*) ¿Dónde fue?
 - ¿Por parte de quién? (*En casa, en la familia, con grupo de pares, en otras instituciones*).
 19. Ahora hablemos de los contenidos sobre educación sexual en los libros de texto. ¿Me podría decir en qué materias se abordan?
 20. ¿Qué piensa usted sobre la educación sexual en (4º / 5º / 6º/) grado? (*Dependiendo del grado que imparte*).
 21. ¿Qué me puede decir acerca del contenido del libro de "*Ciencias Naturales y Tecnología*"?
 22. ¿Cuáles son los contenidos sobre educación sexual que se abordan en dicha materia?
 23. ¿Considera que el contenido sobre educación sexual de este libro es pertinente?
 24. Si usted pudiera, ¿quitaría o agregaría algún tema al contenido? ¿Cuál?
 25. ¿Cómo ha sido su experiencia al tocar temas de sexualidad con los estudiantes?
 26. ¿De qué maneras ha abordado lo relativo a la sexualidad en sus clases?
 27. ¿Cómo evaluaría los aprendizajes esperados con respecto a la sexualidad?
 28. ¿Cómo se siente al hablar de sexualidad con sus alumnos?
 29. ¿Ha tenido dificultades en el abordaje de dichos contenidos con sus estudiantes?
 30. ¿Alguna vez ha omitido contenidos sobre estos temas?
 - *(*En caso de responder que sí*)
 - ¿Cuáles?
 - ¿Por qué motivos?
 31. ¿Alguna vez algún estudiante ha tocado temas sobre sexualidad que usted ha preferido no responder o abordar?
 32. ¿Alguna vez ha tenido problemas con los familiares de sus alumnos por algo relacionado con la educación sexual?
 - *(*En caso de contestar "Sí"*)

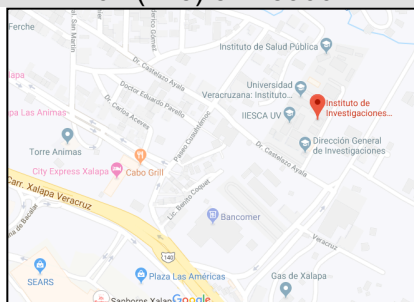
- ¿Qué problemas?

33. ¿Cuál cree que es su papel en la educación sexual de los niños?
34. Ahora hablemos de la perspectiva de género. ¿Qué entiende usted por perspectiva de género?
35. ¿Qué piensa usted sobre la perspectiva de género?
36. ¿Qué piensa sobre el hecho de que se le asignen roles a las personas con base en su sexo?
37. ¿Se incorpora la perspectiva de género en los programas de estudio? ¿Se aborda en alguna materia?
 - Pedir que especifique a qué temas se refiere.
38. ¿Qué me puede decir acerca del contenido del libro de "Formación Cívica y Ética"?
39. ¿Considera que el contenido del libro sobre perspectiva de género es pertinente? ¿Por qué?
40. ¿Usted incorpora la perspectiva de género en sus clases?
41. ¿Ha llevado a cabo acciones o estrategias didácticas para promover la equidad de género? Por favor coménteme al respecto. **(En caso de responder que no, preguntar a qué se debe).*
42. ¿Cree usted que se debe educar de manera distinta a niños y a niñas? (sí/no) ¿Por qué?
43. ¿Cree usted que el abordaje de la educación sexual debe ser igual para niños y para niñas? (sí/no) ¿Por qué?
44. ¿Ha tenido dificultades para incorporar la perspectiva de género en su práctica docente? ¿Cuáles?
45. ¿Es necesario para las/los docentes recibir formación sobre Educación Sexual y Perspectiva de Género? ¿Por qué? *(Especificar en qué temas).*
46. ¿Ha recibido cursos sobre sexualidad y género? *(Especificar si han sido obligatorios, opcionales, si los ha impartido la SEP o los ha buscado por su cuenta).*
47. ¿Cuándo o con qué frecuencia ha tomado cursos de actualización?
48. ¿Qué temas se abordan en dichos cursos?
49. ¿Cómo se siente con respecto al dominio de los temas sobre la sexualidad y género que contiene el programa de (4º/5º/6º)?
50. ¿Alguna vez ha oído algo acerca de **(En caso de responder que sí, preguntar qué sabe al respecto de cada uno):*
 - a. La Educación Integral de la Sexualidad
 - b. Los derechos sexuales
 - c. La Educación Afectivo Sexual

Cierre

- Preguntar: *¿Hay algo más que quisiera platicarme además de lo que ya le he preguntado?*
- Agradecer la participación en el estudio, reiterar la confidencialidad y anonimato, y recordar cuál será el destino de la información obtenida.
- Si es necesario, comentar medio de contacto:

Instituto de Investigaciones Psicológicas
 Av. Dr. Luis Castelazo Ayala, Industrial de las Animas,
 Rubí Animas, 91190 Xalapa-Enríquez, Ver.
 01 (228) 841 8900



Anexo 3. Dominios y criterios del perfil docente, de acuerdo con el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica (SEP, 2020)

Dominios	Criterios
Asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.	<ul style="list-style-type: none"> - Asume el valor de la educación como un derecho de niñas, niños y adolescentes. - Realiza su quehacer considerando la interculturalidad y aprecio a la diversidad en todas sus expresiones. - Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional.
Conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce a sus alumnos para desarrollar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada - Desarrolla estrategias que le permiten conocer a sus alumnos y brindarles una atención educativa equitativa e incluyente. - Propicia la participación de todos los alumnos y su aprendizaje más allá del aula y la escuela.
Genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> - Prepara el trabajo pedagógico para lograr que todos el alumnado aprenda. - Utiliza un repertorio diverso de estrategias, actividades y materiales didácticos acordes con las capacidades y necesidades de aprendizaje del alumnado. - Desarrolla el trabajo pedagógico con el grupo escolar de modo que favorece el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos. - Evalúa de manera permanente el desempeño del alumnado, a través de diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención docente.
Participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en el trabajo de la escuela para el logro de los propósitos educativos. - Contribuye en la construcción de una cultura de colaboración. - Involucra a las familias y a la comunidad en la tarea educativa de la escuela.

Fuente: Secretaría de Educación Pública.

Anexo 4. Derechos y obligaciones de padres, madres y tutores, de acuerdo con la Ley General de Educación (2019).

Derechos

1. Inscribir a sus hijas, hijos o pupilos en la escuela pública
 2. Participar con las autoridades de la escuela en cualquier problema relacionado con la educación de sus hijas, hijos o pupilos.
 3. Colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos en el mejoramiento de los establecimientos educativos.
 4. Formar parte de las asociaciones de madres y padres de familia.
 5. Conocer:
 - El nombre del personal docente y empleados adscritos en la escuela en la que estén inscritos sus hijos
 - Los criterios y resultados de las evaluaciones de la escuela a la que asistan sus hijos
 - Los planes y programas de estudio proporcionados por el plantel educativo, sobre los cuales podrán emitir su opinión
 - El presupuesto asignado a cada escuela
 - La situación académica y conducta de sus hijos en la vida escolar
 6. Manifestar su inconformidad ante las autoridades educativas correspondientes sobre cualquier irregularidad dentro del plantel educativo donde estén inscritas sus hijos
-

Obligaciones

1. Hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, reciban la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la media superior.
 2. Participar en su proceso educativo al revisar su progreso, desempeño y conducta.
 3. Colaborar en las actividades que realicen las instituciones educativas en las que estén inscritos.
 4. Informar a las autoridades educativas los cambios que se presenten en la conducta y actitud de los educandos, para que se apliquen los estudios correspondientes.
 5. Acudir a los llamados de las autoridades educativas y escolares relacionados con la revisión del progreso, desempeño y conducta de los educandos.
 6. Promover su participación en la práctica de actividades físicas, de recreación, deportivas y de educación física.
-

Nota: Este contenido se encuentra en el Capítulo II *De la participación de madres y padres de familia o tutores*, de la Ley General de Educación (Última reforma en septiembre de 2019).