



Religación
Press

Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva *en el contexto educativo*



Laura Rangel Bernal
Coordinadora



Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva

en el contexto educativo

Laura Rangel Bernal
[Coordinadora]



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global

Religación **P**ress

Equipo Editorial

Eduardo Díaz R. Editor Jefe
Roberto Simbaña Q. Director Editorial
Felipe Carrión. Director de Comunicación
Ana Benalcázar. Coordinadora Editorial
Ana Wagner. Asistente Editorial

Consejo Editorial

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra | Mateus Gamba Torres
| Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN.

Diseño, diagramación y portada: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



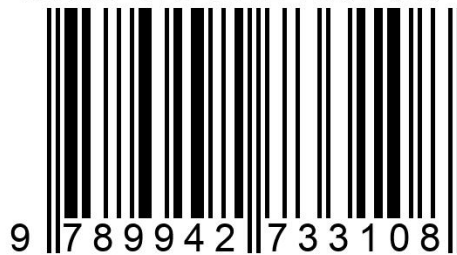
Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo

Studies on sex education, gender and sex-affective diversity in the educational context.

Estudos sobre educação sexual, gênero e diversidade afetivo-sexual no contexto educacional

Derechos de autor:	Religación Press©
Primera Edición:	2024
Editorial:	Religación Press
Materia Dewey:	370 - Educación
Clasificación Thema:	JNC - Psicología de la educación / JNZ - Destrezas de estudio y aprendizaje: generalidades
BISAC:	EDU007000: EDUCATION / Gender Studies
Público objetivo:	Profesional / Académico
Colección:	Educación
Soporte/Forma- to:	PDF / Digital
Publicación:	2024-12-03
ISBN:	978-9942-7331-0-8

ISBN: 978-9942-7331-0-8



APA 7

Rangel Bernal, L. (Ed). (2024). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.198>

[Revisión por pares]

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos (doble-ciego). Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

[Peer Review]

This book was reviewed by an independent external reviewers (double-blind). Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

Coordinadora

Laura Rangel Bernal

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>

laura.rangel@uaz.edu.mx

laura.rangelb@gmail.com

Maestra en Educación y Doctora en Estudios Socioculturales. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Autores/as

Laura Rangel Bernal; Oscar Alejandro Palacios Rodríguez, Guido Bertoni, María Schoenstatt Lara Trenado, Gonzalo Sebastián Peña-Muñante, Adriana Romero Tscheschner, Ana Teresa Guadarrama Aguilar, Jorge Soto Ortega, Ma. Del Carmen Farfán García, Enrique Navarrete Sánchez, Carlos Alberto Gutiérrez García, Guillermina Peralta Santiago, Saira Genoveva Galindo Castro, Diego Samuel Zepeda Acero, Martha Cecilia Nájera Cedillo, Víctor Alejandro Abarca Navarro, Rafael Alejandro Zavala Carrillo, Maricela Soto Quiñones, Orlando Daniel Jiménez Longoria, Chess Emmanuel Briceño Nuñez, Enrique Bautista Rojas, Nicholas Timothy Kaufmann, Jaime Sebastián Galán Jiménez, Carolina Olvera Castillo, Urenda Queletzú Navarro Sánchez, César García García, Iran Guerrero Andrade, Isela Guadalupe Garcés Loera, Raul Anthony Olmedo Neri, Gerson Negrín Nieto, Adriana Pérez Vargas, Elda del Carmen Marín Ligonio, Tania Leslie Galindo Quintanilla, Adriana Jiménez Miranda.

Resumen

El libro reúne 17 capítulos donde se presentan resultados de investigación, propuestas de intervención educativa, análisis y reflexiones sobre temáticas actuales de relevancia social relacionadas con la educación sexual, la perspectiva de género en la educación y la diversidad sexoafectiva en el entorno educativo. Participan autores de México, Argentina, Colombia y España. Su propósito es aportar a la construcción de un conocimiento más amplio y profundo sobre cómo la sexualidad y el género son entendidos y abordados en los espacios escolares de los diferentes niveles educativos, así como ofrecer perspectivas y estrategias para fomentar un entorno educativo más inclusivo donde se respeten y promuevan los derechos sexuales de la población estudiantil. De igual manera, busca contribuir a la discusión y comprensión de la sexualidad y el género, su papel y lugar en la educación, aportando tanto al desarrollo teórico como a la práctica educativa.

Palabras clave:

Educación sexual; Igualdad de género; Minorías sexuales; Currículum; Estrategias educativas.

Abstract

The book compiles 17 chapters where research results, proposals for educational intervention, analysis and reflections on current issues of social relevance related to sexual education, the gender perspective in education and socio-affective diversity in the educational environment are presented. Authors from Mexico, Argentina, Colombia and Spain participate. Its purpose is to contribute to the construction of a broader and deeper knowledge about how sexuality and gender are understood and addressed in school spaces at different educational levels and offer perspectives and strategies to foster a more inclusive educational environment where the sexual rights of the student population are respected and promoted. Likewise, it seeks to contribute to the discussion and understanding of sexuality and gender in education and their place and role in education, contributing to both theoretical development and educational practice.

Keywords:

Sexuality education; Gender equality; Gender minorities; Curriculum; Educational strategies.

Resumo

O livro reúne 17 capítulos que apresentam resultados de pesquisas, propostas de intervenção educacional, análises e reflexões sobre questões atuais de relevância social relacionadas à educação sexual, à perspectiva de gênero na educação e à diversidade afetivo-sexual no ambiente educacional. Participam autores do México, Argentina, Colômbia e Espanha. Seu objetivo é contribuir para a construção de um conhecimento mais amplo e profundo sobre como a sexualidade e o gênero são entendidos e abordados nas escolas em diferentes níveis educacionais, bem como oferecer perspectivas e estratégias para promover um ambiente educacional mais inclusivo, no qual os direitos sexuais da população estudantil sejam respeitados e promovidos. Ele também busca contribuir para a discussão e a compreensão da sexualidade e do gênero, seu papel e lugar na educação, contribuindo tanto para o desenvolvimento teórico quanto para a prática educacional.

Palavras-chave:

Educação em sexualidade; Igualdade de gênero; Minorias sexuais; Currículo; Estratégias educacionais.

Contenido

[Peer Review]	6
Editora	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Prólogo	17
Capítulo 1	
Educación Integral en Sexualidad: una estrategia crucial para el desarrollo saludable de adolescentes y jóvenes	
<i>Oscar Alejandro Palacios Rodríguez</i>	20
Capítulo 2	
El Estado y sus límites: sectores conservadores y educación sexual en Argentina	
<i>Guido Bertoni</i>	35
Capítulo 3	
Educación sexual para las infancias con discapacidad: sexualidad sin capacitismo, adultocentrismo ni estereotipos de género	
<i>María Schoenstatt Lara Trenado</i>	55
Capítulo 4	
STOP-ASI: Propuesta de intervención psicoeducativa para prevenir el abuso sexual en niños de primaria	
<i>Gonzalo Sebastián Peña-Muñante</i>	73
Capítulo 5	
Análisis de la Educación sexual en adolescentes en el contexto familiar	
<i>Adriana Romero Tscheschner, Ana Teresa Guadarrama Aguilar, Jorge Soto Ortega, Ma. Del Carmen Farfán García, Enrique Navarrete Sánchez</i>	91
Capítulo 6	
El género como categoría histórica. El caso de María de la Luz Oropeza y Julia Franco Domínguez	
<i>Carlos Alberto Gutiérrez García, Guillermina Peralta Santiago</i>	106
Capítulo 7	
Perspectiva de género en la política educativa mexicana: el camino a la transversalización en educación básica	
<i>Laura Rangel Bernal</i>	125
Capítulo 8	
Violencia de género estructural y ruptura simbólica en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Autónoma Nacional de México	
<i>Saira Genoveva Galindo Castro</i>	141
Capítulo 9	
Actitudes del estudiantado hacia la Perspectiva de género en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco	
<i>Diego Samuel Zepeda Acero, Martha Cecilia Nájera Cedillo, Víctor Alejandro Abarca Navarro</i>	160

Capítulo 10

La influencia de la familia en las aspiraciones ocupacionales tradicionalmente masculinizadas y feminizadas, en un grupo de niñas y niños de preescolar

Rafael Alejandro Zavala Carrillo, Maricela Soto Quiñones, Orlando Daniel Jiménez Longoria 180

Capítulo 11

Explorando fronteras lingüísticas y culturales: perspectivas estudiantiles sobre estereotipos de género en la selección de idiomas

Chess Emmanuel Briceño Nuñez 197

Capítulo 12

“Esto es cosa de hombres”: aprendizajes sobre la masculinidad en la Educación básica desde las experiencias de estudiantes gay

Enrique Bautista Rojas 212

Capítulo 13

Perspectivas de los hombres sobre la violencia en espacios universitarios: un abordaje cualitativo

Nicholas Timothy Kaufmann, Jaime Sebastián Galán Jiménez, Carolina Olvera Castillo, Urenda Queletzú Navarro Sánchez 236

Capítulo 14

Derechos humanos, educación y diversidad sexual en la Nueva Escuela Mexicana. Dificultades de implementación

César García García, Iran Guerrero Andrade 254

Capítulo 15

Educación de la diversidad sexual y de género en México: Entre el conservadurismo y la transformación

Isela Guadalupe Garcés Loera 272

Capítulo 16

A contracorriente: experiencias de jóvenes LGBTIQ+ en dos universidades públicas de México

Raul Anthony Olmedo Neri 298

Capítulo 17

Acciones para visibilizar la diversidad sexual en una Universidad Intercultural mexicana

Gerson Negrín Nieto, Adriana Pérez Vargas, Elda del Carmen Marín Ligonio, Tania Leslie Galindo Quintanilla, Adriana Jiménez Miranda 317

**Estudios sobre educación sexual, género y diversidad
sexoafectiva
en el contexto educativo**

Prólogo

El libro *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo* surge como un esfuerzo colaborativo donde participan investigadoras e investigadores de México, Argentina, Colombia y España. En sus páginas reúne 17 capítulos donde se presentan resultados de investigación, propuestas de intervención educativa, análisis y reflexiones sobre temáticas actuales de relevancia social relacionadas con la educación sexual, la perspectiva de género en la educación y la diversidad sexoafectiva en el entorno educativo. Su propósito es aportar a la construcción de un conocimiento más amplio y profundo sobre cómo la sexualidad y el género son entendidos y abordados en los espacios escolares y cómo estas cuestiones incluyen en la formación integral de las y los estudiantes.

Uno de los objetivos centrales del libro es contribuir a la discusión y comprensión de la sexualidad y el género, su papel y lugar en la educación, aportando tanto al desarrollo teórico como a la práctica educativa. Para lograr este objetivo, el libro se enfoca en varios aspectos clave. En primer lugar, los trabajos que se presentan se basa en una sólida fundamentación teórica, donde se exploran y analizan conceptos esenciales como igualdad de género, masculinidad, educación sexual integral, diversidad sexual e inclusión. Estos conceptos se abordan desde diversas perspectivas, lo que permite una comprensión más integral y matizada de los temas. Al contar con un marco teórico robusto, el libro proporciona a los lectores las herramientas necesarias para cuestionar y reevaluar las prácticas educativas tradicionales en torno a la sexualidad, al género y sus diferentes manifestaciones y expresiones.

A esto se suma la inclusión de propuestas de intervención y estudios de caso donde se presentan experiencias que permiten a los lectores visualizar cómo los principios teóricos se pueden aplicar en la práctica, de este modo se puede facilitar transferencia de conocimientos a sus propios entornos educativos, a través de la adaptación de estrategias pedagógicas que tomen en cuenta las necesidades específicas de sus estudiantes, así como las particularidades culturales y sociales de cada comunidad.

El libro promueve el diálogo y la reflexión crítica entre los educadores y los responsables de políticas educativas. A través de análisis comparativos y reflexiones de autores provenientes de distintos países, se fomenta una discusión más amplia sobre las políticas y prácticas educativas que pueden favorecer o limitar la inclusión de la perspectiva de género y la enseñanza de la educación sexual en las escuelas.

Esta obra puede ser un recurso para investigadores y educadores interesados en explorar y comprender la complejidad de estos temas ya que ofrece perspectivas y estrategias

para fomentar un entorno educativo más inclusivo donde se respeten y promuevan los derechos sexuales de la población estudiantil. Además, al reunir voces de diferentes países y contextos, el libro contribuye a una discusión más global de estos temas permitiendo identificar similitudes y diferencias en las experiencias y enfoques. Esto no solo enriquece el campo de la investigación educativa, sino que también ofrece un marco comparativo que puede ofrecer elementos para mejorar las prácticas educativas en función de las necesidades y realidades específicas de cada contexto.

Finalmente, el libro puede tomarse como referente para generar nuevas investigaciones y discusiones en el campo educativo ya que se identifican lagunas y desafíos en la implementación de la educación sexual, de la perspectiva de género en la educación y en las políticas orientadas a fomentar la inclusión de estudiantes de la diversidad sexual. Por tanto, se invita a las y los académicos y profesionales de la educación a adentrarse en sus páginas y continuar explorando estas áreas para desarrollar nuevas estrategias que puedan ser compartidas y debatidas en futuras publicaciones de manera que se avance en la comprensión y abordaje de la sexualidad y del género en la educación.

Siendo así, en el caso concreto, de “Luna y Emiro”, no se configura el tipo penal de secuestro y tampoco existe responsabilidad penal a título doloso del sujeto activo, en razón que se entiende que el hecho realizado por el agente, se subsume en una conducta socialmente aceptada, margen del riesgo permitido. Además, la conducta perpetrada por el sujeto no estaba en función a la privación de la libertad, por lo tanto, no concurren los elementos objetivos del tipo del secuestro.

Educación Integral en Sexualidad: una estrategia crucial para el desarrollo saludable de adolescentes y jóvenes

Oscar Alejandro Palacios Rodríguez

Resumen:

La adolescencia y la juventud se caracterizan por ser etapas de la vida saludables; aunque también destacan como un momento donde se presenta el desarrollo físico sexual junto a otros cambios psicológicos y sociales. De ahí que la educación en materia de sexualidad es un aspecto crucial, pues proporciona conocimientos para que adolescentes y jóvenes cuiden su salud sexual. Particularmente, la Educación Integral en Sexualidad (EIS) reconoce la sexualidad como una característica esencialmente humana donde se involucran aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, políticos y otros, por lo que su implementación implica el reconocimiento de una serie de características donde se destaca una perspectiva de derechos y el reconocimiento del placer sexual como fuente de salud y bienestar. La EIS implementada de forma efectiva puede contribuir significativamente a la salud de adolescentes y jóvenes, al proporcionar conocimientos y habilidades para una vida sexual saludable y satisfactoria.

Palabras clave:

Educación sexual; Adolescente; Joven; Salud.

Palacios Rodríguez, O. A. (2024). Educación Integral en Sexualidad: una estrategia crucial para el desarrollo saludable de adolescentes y jóvenes. En L. Rangel Bernal (coord). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 20-33). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c321>



Introducción

La adolescencia y la juventud se caracterizan por ser etapas de la vida saludables; aunque también destacan como un momento donde se presenta el desarrollo físico sexual junto a otros cambios psicológicos y sociales. Estos cambios pueden llevar a la exposición y la toma de riesgos de forma espontánea (Leung et al., 2019; Montero, 2011), dentro de los cuales cobran relevancia aquellos que se encuentran relacionados con su salud sexual; puesto que ésta última es parte importante de su bienestar físico, psicológico y social (Jiménez-Ríos et al., 2023; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), mantener una salud integral en la adolescencia y la juventud requiere dar importancia al aspecto crucial que es la salud sexual. Una sexualidad sana es un aspecto esencial para que adolescentes y jóvenes puedan tener un desarrollo positivo e integral (Leung et al., 2019); en este sentido, informar respecto al cómo lograr y mantener una sexualidad sana es relevante; puesto que los cambios propios de estos momentos conllevan a su exploración y el mostrar interés en compartirla con otras personas (UNESCO, 2018).

La OMS (2006), ha definido la salud sexual como:

Un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, la cual no es la ausencia de enfermedad, disfunción o incapacidad. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia. Para que la salud sexual se logre y se mantenga, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y ejercidos a plenitud. (p. 5)

Así pues, los diversos países han reconocido la importancia de implementar estrategias para el cuidado de la salud sexual en estos grupos en particular (UNESCO, 2018; Organización de los Estados Americanos [OEA], 2019). Dada la complejidad del tema y el seguirse percibiendo como tabú, hay adolescentes y jóvenes que carecen de información básica sobre salud sexual, lo que puede facilitar que se expongan a riesgos y peligros sexuales. De este modo, la educación sexual durante la adolescencia y la juventud permite promover conductas y hábitos saludables que pueden trascender hasta la edad adulta (Jiménez-Ríos et al., 2023; UNESCO, 2018).

La educación sexual es un concepto que ha cambiado a lo largo del tiempo y que se ha adaptado a las necesidades de cada época (Jiménez-Ríos et al., 2023). Es común que la información que suelen tener adolescente y jóvenes suele ser insuficiente y en varias

ocasiones equivocada (Montero, 2011). Aunado a esto, si la información recibida es percibida como irrelevante, conlleva el riesgo a que adolescentes y jóvenes busquen otras fuentes de información (Corcoran et al., 2020).

La educación sexual tradicional suele centrarse solo en la reducción y la prevención de riesgos, por lo que se deja de lado la incorporación de una perspectiva de derechos (Rojas et al., 2017); así como la inclusión del deseo y el placer sexual, dado que estos siguen siendo temas que causan vergüenza y que son motivo de estigma en muchos sectores (Gruskin et al., 2019). Incorporar una educación sexual con una perspectiva integral a los programas y los currículos es un compromiso que aún se tiene pendiente en el contexto mexicano (Gayou-Esteva et al., 2020).

La educación sexual con un abordaje integral es un aspecto crucial para adolescentes y jóvenes, pues proporciona conocimientos y oportunidades para decidir de manera informada sobre el cuidado y el mejoramiento de la salud sexual. La educación sexual impartida adecuadamente o bien diseñada puede contribuir a la prevención de riesgos sexuales como los embarazos no planeados y las ITS. Asimismo, ayuda a que las personas expresen sus ideas, emociones, dudas y preocupaciones respecto a la sexualidad, a la par de mejorar los conocimientos y las actitudes en torno a la sexualidad; además de contribuir al acceso a los servicios de salud (OMS, 2015).

La UNESCO (2018), define la Educación Integral en Sexualidad (EIS) como:

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. (p. 16)

En resumen, la EIS se caracteriza por ser una iniciativa que busca el empoderamiento con base en los derechos humanos, la igualdad de género, el aprendizaje participativo y la participación juvenil (Leung et al., 2019).

Desarrollo

La UNESCO (2018), afirma que la EIS es una estrategia que puede aplicarse en diversos entornos; no obstante, su implementación debe de destacarse por una serie de características que se desarrollan a continuación.

Científicamente precisa

La UNESCO (2018), menciona que la EIS debe caracterizarse por tener un contenido basado en hechos y evidencias respecto a la salud sexual y la sexualidad. Por consiguiente, es necesario una educación sexual que sustituya las concepciones de la sexualidad basadas en creencias y prejuicios negativos o sin fundamento (Jiménez-Ríos et al., 2023).

La educación sexual tiene efectos positivos en adolescentes y jóvenes. Al contrario de la creencia de que ésta promueve el inicio y el aumento de la vida sexual, posibilita un mayor conocimiento de los riesgos sexuales y mejora las actitudes hacia la salud sexual y reproductiva; además de que se ha demostrado que influye en que adolescentes y jóvenes decidan iniciar su vida sexual a una edad más tardía (Leung et al., 2019; Montero, 2011; UNESCO, 2018).

La atención de la salud sexual en adolescentes y jóvenes requiere contar con personas profesionales suficientemente preparadas y actualizadas que proporcionen una atención de mayor calidad (Montero, 2011), por lo que capacitarles en EIS ayudaría a combatir la desinformación (Shah & Pokhrel, 2023). Esto es relevante, pues quienes refieren contar con una educación sexual deficiente, afirman que es resultado de la falta de personas profesionales capacitadas o formadas en dicho tema (Jiménez-Ríos et al., 2023). La mayoría no están preparadas para poder abordar estos temas; sumado a que tampoco reciben la capacitación o la formación para hacerlo (Gruskin et al., 2019). De ahí la importancia de formarles en educación sexual basada en información científicamente precisa.

Gradual

La EIS es considerada como un proceso educativo que se sugiere inicie desde edades tempranas y continúe con base en un currículo, además de los aprendizajes obtenidos previamente (UNESCO, 2018). De esta forma, los programas que abordan la EIS deben estructurarse de forma gradual y poder integrarse en las escuelas de distintos niveles, de modo que en cada grado se haya considerado los temas apropiados para la edad (Shah & Pokhrel, 2023), ya que la información sobre sexualidad con la que cuentan los estudiantes varía dependiendo del nivel escolar en el que se encuentren (Rojas et al., 2017).

Adecuada a la edad y etapa del desarrollo

El contenido de la EIS debe estar orientado a las necesidades de cada grupo en particular. La importancia de hablar sobre el cuidado y el mantenimiento de la salud sexual en adolescentes y jóvenes no solo radica en la serie de riesgos y problemas a los

cuales podrían exponerse, sino que a medida que van creciendo, será más difícil que internalicen la importancia de la educación sexual (UNESCO, 2018).

Como se mencionó en líneas anteriores, se tiene la creencia de que la EIS promueve que adolescentes y jóvenes inicien su vida sexual y tengan varias parejas sexuales, de modo que se le resta importancia a los efectos positivos que ésta suele tener (Leung et al., 2019; Montero, 2011; UNESCO, 2018). Las tendencias actuales de las problemáticas en materia de salud sexual que aquejan a adolescentes y jóvenes instan a que las y los profesionistas evalúen la implementación y la eficacia que ha tenido la educación sexual en esta población (Leung et al., 2019).

Por un lado, a pesar de los avances en educación sexual, siguen presentándose en una gran magnitud problemas de ITS en los jóvenes (Leung et al., 2019). Éstas siguen representando uno de los desafíos más importantes para la salud pública a nivel mundial; pues se estima que diariamente hay más de un millón de personas que contrae algún tipo de ITS, donde las más frecuente son la sífilis y la gonorrea. Particularmente, el VPH resalta por su relación con el cáncer cervicouterino, el cual es una de las principales causas de muerte en las mujeres. En consecuencia, la población adolescente y joven ha sido considerada como prioritaria para la atención del VIH y las ITS (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022).

Por otro lado, el embarazo adolescente sigue contribuyendo a los ciclos intergeneracionales de exclusión, pobreza, violencia, embarazos a temprana edad y abortos en condiciones inseguras (Moreno Vargas & Santibañez Bravo, 2021; UNESCO, 2018). Este problema orilla al maternaje y el paternaje no deseado y frecuentemente en situaciones de abandono familiar e institucional, lo que limita las posibilidades de acceder a una educación y mejores oportunidades laborales y, por ende, a una vida digna (Gayou-Esteva et al., 2020; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2018). Así pues, los embarazos no deseados pueden concluir en un aborto en condiciones peligrosas; es decir, realizado por personas que carecen de la preparación y en entornos que no cuentan con los requisitos mínimos para su realización. En este sentido, aún se carecen de sistemas de salud preparados debido a la legislación restrictiva que hay al respecto en diversas partes del mundo (OPS, 2018).

Por su parte, debe considerarse que el embarazo adolescente no necesariamente es un embarazo no planeado, puesto que se ha encontrado que adolescentes suelen buscar embarazarse a edades más tempranas. Eso ha sido poco atendido, dado que se contrapone a la idea dominante de que este problema es consecuencia de la irresponsabilidad y la desinformación adolescente y juvenil; se considera impensable que mujeres y varones adolescentes busquen ser padres o madres a una corta edad. Habría que analizar qué

condiciones ha garantizado México para que adolescentes puedan tener un embarazo a temprana edad (Gayou-Esteva et al., 2020).

Con base en un currículo

La EIS se imparte con base en un escrito que orienta a las personas que la imparten. Este debe presentar de forma clara el objetivo, los conceptos y los aprendizajes clave respecto a las actividades planteadas. Es importante resaltar que la EIS no es un esfuerzo que se da únicamente al interior de los contextos educativos (UNESCO, 2018).

Tanto la escuela, la familia, los servicios de salud y la comunidad son espacios idóneos que pueden contribuir al contenido de la EIS (Campero et al., s. f.). No obstante, es necesario la integración de la EIS a contextos escolares (Montero, 2011); pues estos pueden contribuir desde su rol como líder institucional y el apoyo del personal docente (Movilla Ricaurte, 2022). Se necesita fortalecer los programas de educación sexual al interior de las escuelas en México, puesto que estos se imparten de forma desigual e incompleta (Rojas et al., 2017). Como lo menciona Gayou-Esteva et al. (2020), la integración de la EIS a los currículos escolares es una tarea aún pendiente; se carecen de políticas que busquen su integración en los distintos niveles escolares.

Sumado a esto, los planes de estudio de las carreras relacionadas con la salud o a fines, carecen de asignaturas de sexualidad o salud sexual (Gruskin et al., 2019). Por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, las carreras de medicina y enfermería no cuentan con una asignatura que aborde los temas de sexualidad, sólo en la carrera de psicología se incorporó la materia en la última actualización curricular; pero cómo optativa y no como parte del tronco común.

Integral

La UNESCO (2018), refiere que por integral se entiende que la EIS aborde una diversidad de temas con base en evidencia y que contribuyan a mejorar la toma de decisiones de adolescentes y jóvenes, incluidos aquellos temas que pueden llegar a ser difíciles de abordar en algunos contextos sociales. Igualmente, se sugiere la continuidad y la sistematicidad de las intervenciones, no solamente una única lección o sesión.

El abordaje biomédico de la educación sexual ha dificultado valorar y entender riesgos y problemas de otra naturaleza que no sean biológicos (Gayou-Esteva et al., 2020). La educación sexual suele enfocarse en la transmisión de información básica; pero con poco o nulo énfasis en la autoeficacia y el desarrollo de habilidades y competencias para llevar a la práctica los conocimientos (Rojas et al., 2017). Igualmente, se ha carecido de una

educación sexual que resalte una perspectiva de derechos sexuales y le de al placer sexual la importancia que merece (Gruskin et al., 2019).

En este sentido, el modelo holónico de Rubio (1994), es una aproximación al estudio de la sexualidad que se caracteriza por su abordaje integral, puesto que es considerada como la integración de cuatro holones o subsistemas: a) la reproductividad, que hace referencia a la capacidad que tienen las personas de producir individuos similares a quienes les produjeron y las construcciones mentales relacionadas con ésta; b) el género, que se relaciona con las características individuales y las representaciones mentales respecto al pertenecer, no pertenecer o identificarse en algún punto medio de las categorías dismórficas de masculino y femenino; c) el erotismo, por el que se entiende los procesos, las vivencias y las construcciones mentales de las personas entorno a la excitación sexual, el placer sexual y el orgasmo y; d) la vinculación afectiva, que se describe como la capacidad de sentir afectos por otras personas, sean o no correspondidos y las representaciones mentales que surgen de esto. Dado que la idea de integración es central en este modelo, puede utilizarse y tener una aplicabilidad en los distintos campos y disciplinas del conocimiento.

De igual manera, en la práctica se carece de contenidos más integrales y métodos de enseñanza que no sean únicamente informativos, sino que promuevan la consolidación de conocimientos, actitudes y habilidades para el ejercicio pleno y saludable de la sexualidad (Rojas et al., 2017). Combinar la proporción de información junto al desarrollo de habilidades suele tener una mayor efectividad; puesto que favorece que adolescentes y jóvenes tengan una mayor consciencia de su cuerpo, su identidad sexual; así como mejorar su capacidad para tomar decisiones y prevenir riesgos sexuales (Campero et al., s.f.).

Con base en un enfoque de derechos humanos

La sexualidad es un aspecto esencial de los seres humanos que permanece a lo largo de la vida y para que pueda ser vivida como una fuente de placer y bienestar, deben de respetarse y protegerse los derechos sexuales de las personas, los cuales se fundamentan en los derechos humanos universales (Asociación Mundial para la Salud Sexual, 2014).

La atención a adolescentes y jóvenes se ha centrado en la prevención de riesgos y se ha ignorado la atención desde una perspectiva positiva que reconoce el ejercicio de los derechos sexuales y la vivencia de una sexualidad placentera (Gruskin et al., 2019). Sumado a esto, las leyes pueden ser restrictivas al no permitir que adolescentes y jóvenes puedan solicitar orientación respecto a cómo vivir su sexualidad de forma segura y placentera, puesto que sigue habiendo espacios donde se restringe la atención a este grupo por no contar con previo permiso de padres o tutores (Gruskin et al., 2019).

La educación sexual basada en los derechos sexuales es un aspecto clave para la salud (Jiménez-Ríos et al., 2023), por lo que el acceso al conocimiento para la toma de decisiones más informadas y responsables es un aspecto contemplado dentro de los artículos 1° y 3° de la constitución mexicana, donde se establece el acceso a la EIS como un derecho (Campero et al., s.f.).

Se ha avanzado en el reconocimiento de la familia, el estado y las escuelas en los procesos de educación sexual, aunque se requiere un mayor trabajo en que los procesos de educación sexual hagan un mayor énfasis en el respeto de los derechos humanos; de modo que se construyan sociedades más inclusivas, equitativas y libres (Moreno Vargas & Santibañez Bravo, 2021). El respeto y el ejercicio pleno de los derechos sexuales sigue siendo un desafío para los contextos escolares, por lo que sigue aplazándose su integración (Movilla Ricaurte, 2022).

El mejoramiento de la salud sexual implica plantear una educación sexual que vaya más allá del enfoque biomédico tradicional. Se debe de reconocer los derechos sexuales y las interacciones positivas que busquen la vivencia de la sexualidad de forma responsable y placentera (Gruskin et al., 2019), lo cual puede promoverse mediante la EIS (Rojas et al., 2017). De cualquier modo, el fin de la educación sexual debe ser mejorar la calidad de vida de las personas y la protección de sus derechos, no solo la atención y la prevención (Jiménez-Ríos et al., 2023).

Con base en la igualdad de género

Por una parte, la igualdad de género en salud busca que mujeres y varones tengan las mismas condiciones para ejercer sus derechos a estar sanos, de modo que se contribuya al desarrollo sanitario y se beneficien de éste. Por otra parte, la equidad de género busca que la distribución de los beneficios, el poder, los recursos y la responsabilidad entre mujeres y varones sea más justa. En materia de salud existen enormes diferencias respecto a las necesidades de mujeres y hombres que influyen en el acceso y el control en salud (OPS, 2024a).

Las normas sociales y culturales basadas en creencias arraigadas sobre el ser mujer o el ser varón, siguen restringiendo el gozar de una adecuada salud sexual. Las mujeres siguen mostrándose con un papel poco equitativo en la toma de decisiones respecto a su salud sexual y reproductiva; mientras que los hombres con frecuencia llevan a cabo conductas de riesgo basadas en una preconcepción de su masculinidad (OEA, 2019).

Particularmente, los roles tradicionales siguen contribuyendo de forma negativa e injusta a la asunción de un embarazo a temprana edad en varones y mujeres. Los varones siguen sin generar conciencia de su responsabilidad en estos casos; mientras que las mujeres

llegan a sufrir exclusión social a razón del embarazo (Gayou-Esteva et al., 2020; OPS, 2018). Por su parte, la violencia sexual afecta a una cantidad significativa de jóvenes. En especial, la violencia contra las mujeres, particularmente la violencia sexual y de pareja, siguen basándose en creencias arraigadas al género. Una escolaridad baja, el haber sido víctima de violencia en la infancia, el haber presenciado actos de violencia contra sus madres, el consumo de alcohol, el vivir en entornos que promuevan la subordinación de la mujer y la percepción de los privilegios de los varones son factores que puede influir en que la mujer sufra violencia y el hombre cometa actos violentos (OPS, 2024b).

La EIS aporta al entendimiento de cómo las normas de género pueden generar desigualdades en materia de salud y salud sexual. La integración de la perspectiva de género en la EIS contribuye a la creación de relaciones respetuosas e igualitarias (UNESCO, 2018). Dentro de esto, es urgente considerar la formación de varones más igualitarios e inclusivos, de modo que los lleve a una corresponsabilidad en la prevención de riesgos sexuales y el mantenimiento de la salud sexual (Campero et al., s. f.).

Relevante en relación con la cultura y adecuada al contexto

Las barreras culturales a menudo limitan la búsqueda de servicios de atención de salud sexual por parte de la población adolescente, ya que existe el temor de generar conflictos con los padres, la familia o incluso con la ley. Los jóvenes suelen percibir que buscar información sobre sexualidad puede acarrear problemas, y los padres a veces se muestran reacios a abordar estos temas con sus hijos (OMS, 2015). Los tabúes y los prejuicios de un lugar suelen verse reflejados en sus leyes y sus políticas, lo que pudiera tornarse en acciones coercitivas y represoras (Gruskin et al., 2019).

La EIS promueve una perspectiva crítica ante las conductas normativas estructuradas por la cultura que afectan las elecciones y las relaciones en lo que a salud sexual se refiere; todo esto basado en un marco de respeto y responsabilidad (UNESCO, 2018). Al ser la EIS un proceso en el que participan diferentes actores como lo es la familia, la escuela y la comunidad; se requiere su sensibilización y orientación en temas importantes sobre sexualidad (Movilla Ricaurte, 2022).

En específico, en América latina la educación sexual muestra desafíos respecto a temas como la diversidad sexual y la equidad de género (Moreno Vargas & Santibañez Bravo, 2021). Particularmente, el embarazo adolescente cobra una mayor relevancia, debido a que la tasa de fecundidad en la región ha disminuido solo un poco, lo que hace que se posicione como la segunda tasa más alta a nivel mundial; además de que los embarazos han comenzado a presentar un aumento de casos en adolescentes menores de 15 años (OPS, 2018).

En México, la educación sexual se ha desarrollado en un contexto de lucha entre perspectivas conservadoras y progresistas (Moreno Vargas & Santibañez Bravo, 2021). De este modo, se encuentra ante el desafío que generar políticas en materia de EIS e integrarlas a sus programas y proyectos (Gayou-Esteva et al., 2020).

Transformativa

La EIS busca empoderar a adolescentes y jóvenes para que se responsabilicen de sus actos y decisiones que no solamente pueden afectarles a sí mismos, sino también a los demás. Esto contribuye a la conformación de sociedades más justas, respetuosas, responsables y solidarias (UNESCO, 2018).

Para esto, las escuelas y los tomadores de decisión deben dar mayor importancia a la voz y la percepción de adolescentes y jóvenes para favorecer una educación sexual más integral y sin prejuicios (Corcoran et al., 2020). Los adolescentes suelen recibir una educación sexual desde una perspectiva adultocentrista que carece de su opinión o aportes (Corcoran et al., 2020).

Así pues, la participación de adolescentes y jóvenes, junto al estar atentos a sus necesidades y sus problemas en materia de salud sexual, pueden delimitar la creación de políticas públicas en materia de EIS (Díaz Camarena, 2014).

Capaz de desarrollar las aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables

Finalmente, la EIS busca que adolescentes y jóvenes tengan la capacidad de tomar decisiones con base en información objetiva y precisa que; además, les permita comunicar y negociar de forma asertiva sus propios deseos y necesidades (UNESCO, 2018).

A través de una EIS de calidad, las personas obtienen fortalezas y conocimientos para un desarrollo más saludable (Movilla Ricaurte, 2022); mientras que una deficiente EIS se verá reflejado en malos indicadores de salud sexual (Campero et al., s.f.).

La EIS representa una medida esencial de prevención primaria, que permite concientizar sobre el ejercicio de comportamientos sexuales saludables, prevenir riesgos sexuales y concientizar sobre la importancia de solicitar atención y tratamiento de manera oportuna (Organización Mundial de la Salud, 2022).

De esta forma, la EIS posibilita preparar a la población adolescente y joven para una vida sin riesgos, funcional y con la conciencia de compartir la sexualidad con otras personas de forma informada, responsable y respetuosa (UNESCO, 2018; Rojas et al., 2017).

Conclusión

En conclusión, la EIS es una estrategia esencial para el bienestar físico, mental y social de adolescentes y jóvenes. Las organizaciones internacionales y la literatura especializada destacan la necesidad y los alcances de abordar la sexualidad desde un enfoque positivo e integral.

Sin duda, la falta de educación sexual o el contar con información de mala calidad y con poco fundamento, puede aumentar la exposición en adolescentes y jóvenes a riesgos o peligros que afecten de forma considerable su salud sexual. No obstante, la educación sexual tiene que ser abordada más allá de una perspectiva tradicional que se limita a la transmisión de información mayoritariamente biomédica.

La EIS reconoce riesgos y problemas de otra naturaleza, forma en la adquisición de conocimientos y habilidades, incorpora una perspectiva de derechos y reconoce el placer sexual como fuente de salud y bienestar. Asimismo, reconoce la sexualidad como una característica esencialmente humana donde se involucran aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, políticos, entre otros. De ahí el reconocimiento de que en la EIS participan distintas estancias como la familia, la escuela, los servicios de salud y la comunidad.

En concreto, la EIS tiene como objetivo preparar a adolescentes y jóvenes para que tomen decisiones informadas y responsables sobre su salud sexual. Esto con base en una estrategia informativa caracterizada por ser científicamente precisa, gradual, adecuada a la edad, con base en un currículo, integral, basada en un enfoque de derechos humanos, centrada en la igualdad de género, relevante culturalmente, transformadora y capaz de orientar elecciones sexualmente saludables.

Referencias

- Asociación Mundial para la Salud Sexual. (2014). *Declaración de los derechos sexuales*.
- Campero, L., Estrada, F., Hubert, C., De La Vara, E., & Villalobos, A. (s.f.). *Educación integral de la sexualidad en adolescentes: una tarea pendiente en México*. Instituto Nacional de Salud Pública.
- Corcoran, J. L., Davies, S. L., Knight, C. C., Lanzi, R. G., Li, P., & Ladores, S. L. (2020). Adolescents' perceptions of sexual health education programs: An integrative review. *Journal of Adolescence*, 84(1), 96–112. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.014>
- Díaz Camarena, A. (2014). Educación Integral de la Sexualidad (EIS): Revisión de argumentos para las políticas públicas. *Anuario de Investigación UNIVA*, 461–475.

- Gayou-Esteva, U., Meza-de-Luna, M. E., Noriega-Vivanco, S., & Graciela Vázquez-Bautista, L. (2020). Panorama sobre Educación Sexual Integral, deseo y prospectiva de embarazo entre adolescentes de Querétaro. *Diálogos Sobre Educación*, 11(21), 1–22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.633>
- Gruskin, S., Yadav, V., Castellanos-Usigli, A., Khizanishvili, G., & Kismödi, E. (2019). Sexual health, sexual rights and sexual pleasure: meaningfully engaging the perfect triangle. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 27(1), 29–40. <https://doi.org/10.1080/26410397.2019.1593787>
- Jiménez-Ríos, F. J., González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., & Amaro Agudo, A. (2023). Sex Education and Comprehensive Health Education in the Future of Educational Professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph20043296>
- Leung, H., Shek, D. T. L., Leung, E., & Shek, E. Y. W. (2019). Development of contextually-relevant sexuality education: Lessons from a comprehensive review of adolescent sexuality education across cultures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph16040621>
- Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista Médica de Chile*, 139, 1249–1252.
- Moreno Vargas, S. P., & Santibañez Bravo, M. A. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 57–77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>
- Movilla Ricaurte, N. (2022). Educación integral de la sexualidad: un desafío curricular inaplazable para las instituciones educativas. *Revista Arbitrada Del CIEG*, 53, 310–321.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.
- Organización de los Estados Americanos. (2019). Salud Sexual y Reproductiva. https://www.oas.org/es/youth/Salud_Sexual_y_Reproductiva.asp
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health*. <https://lc.cx/JKbvIV>
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Sexual health, human rights and the law*. https://lc.cx/_hzcU
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Estrategias mundiales del sector de la salud contra el VIH, las hepatitis víricas y las infecciones de transmisión sexual para el periodo 2022-2030*. <https://lc.cx/J3E1wG>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). Salud sexual. <https://lc.cx/haXmml>
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. <https://lc.cx/tfxtmb>
- Organización Panamericana de la Salud. (2024a). Igualdad de género en salud. <https://lc.cx/Q-ZjEZ>
- Organización Panamericana de la Salud. (2024b). *Violencia contra la mujer*. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-mujer>

- Rojas, R., de Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A., & Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integridad y continuidad en las escuelas de México. *Salud Publica de México*, 59(1), 19–27. <https://doi.org/10.21149/8411>
- Rubio, E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana. In C. J. Pérez, (ed.). *Antología de la sexualidad humana I* (pp. 17–46). Miguel Ángel Porrúa.
- Shah, R., & Pokhrel, A. (2023). Promoting Healthy Sexual Behaviours through Comprehensive Sexuality Education. *Journal of the Nepal Medical Association*, 61(260), 397–399. <https://doi.org/10.31729/jnma.8068>

Comprehensive Sexuality Education: a crucial strategy for the healthy development of adolescents and young people

Educação sexual abrangente: uma estratégia crucial para o desenvolvimento saudável de adolescentes e jovens

Oscar Alejandro Palacios Rodríguez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí | San Luis Potosí | México

<https://orcid.org/0000-0002-8842-8233>

o.palacios.rdz@gmail.com

Abstract

Adolescence and youth are characterized as healthy stages of life; although they also stand out as a time when physical sexual development occurs along with other psychological and social changes. Hence, sexuality education is a crucial aspect, as it provides knowledge for adolescents and young people to take care of their sexual health. In particular, Comprehensive Sexuality Education (CSE) recognizes sexuality as an essentially human characteristic involving biological, psychological, social, historical and political aspects, among others, so its implementation implies the recognition of a series of characteristics where a rights perspective and the recognition of sexual pleasure as a source of health and wellbeing stand out. Effectively implemented, CSE can contribute significantly to the health of adolescents and young people by providing knowledge and skills for a healthy and satisfying sexual life.

Keywords: Sex education; Adolescent; Adolescent; Youth; Health.

Resumo

A adolescência e a juventude são caracterizadas como fases saudáveis da vida, embora também se destaquem como um período em que o desenvolvimento sexual físico ocorre juntamente com outras mudanças psicológicas e sociais. Portanto, a educação em sexualidade é um aspecto crucial, fornecendo conhecimento para que adolescentes e jovens cuidem de sua saúde sexual. Em particular, a Educação Integral em Sexualidade (EIS) reconhece a sexualidade como uma característica essencialmente humana, em que estão envolvidos aspectos biológicos, psicológicos, sociais, históricos, políticos e

outros, de modo que sua implementação implica o reconhecimento de uma série de características em que se destacam uma perspectiva de direitos e o reconhecimento do prazer sexual como fonte de saúde e bem-estar. A EIS implementada de forma eficaz pode contribuir significativamente para a saúde de adolescentes e jovens ao fornecer conhecimentos e habilidades para uma vida sexual saudável e satisfatória.

Palavras-chave: Educação em sexualidade; Adolescente; Jovem; Saúde.

2

El Estado y sus límites: sectores conservadores y educación sexual en Argentina

Guido Bertoni

Resumen:

El Estado suele ser entendido como una entidad monolítica, racional, jerarquizada y aislada de cualquier acción realizada por la sociedad civil. Sin embargo, su desempeño no siempre se rige y caracteriza por estos atributos, ya que existe vasta evidencia para dar cuenta de que aquello que sucede fuera de sus estructuras y territorio llega a condicionar su acción y extensión. En este artículo se verifican algunos de estos postulados ante un caso específico: la implementación de los Lineamientos Curriculares del Programa de Educación Sexual Integral en la Provincia de Salta, Argentina. Para conocer las capacidades estatales para aplicar una normativa como esta, se ha elegido el enfoque relacional de sociología política para analizar por qué la organización del Estado argentino y la acción de distintos sectores de la sociedad limitan la aplicación de esta ley, pero también por qué la creación de un espacio para solucionar este conflicto de intereses.

Palabras clave:

Estado; Sociedad civil; Sociología Política; Argentina; Educación Sexual.

Bertoni, G. (2024). El Estado y sus límites: sectores conservadores y educación sexual en Argentina. En L. Rangel Bernal (coord). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 35-53). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c322>



Introducción

El Estado ha sido entendido e interpretado como una entidad a la cual la sociedad le ha delegado la capacidad de garantizar el bien común (Altamira, 1973), ya que las transformaciones que derivaron en la imposición del sistema capitalista como modo de producción dominante, precisaron que una entidad como esta se transforme en garante de la reproducción económica y regulador del conflicto social (O'Donnell, 1978). Este tipo de interpretaciones, definieron que su pervivencia precisaba de la posesión de una estructura invariable, homogénea y racional (Thwaites Rey, 1999) que, para preservar su composición y capacidad para gestar efectos unívocos y universales en sus acciones, debía mantenerse como una unidad independiente y al margen de la influencia de los distintos sectores que componen la sociedad civil y los actores ajenos a su territorio (Heller, 1971).

Sin embargo, el devenir de los procesos políticos, sociales, económicos y culturales a lo largo del tiempo, pusieron en evidencia que cada Estado es más que la conjunción de los citados atributos, ni su acción puede ser siempre un ejercicio racional, homogéneo o vertical (Ozslak y O'Donnell, 1976). Una de las razones atribuidas a esta limitación, se debe a que su organización no tiene la capacidad para influir o condicionar al total de la población, porque la acción individual y colectiva no necesariamente tiene respuestas pasivas a su desempeño, ni un actor como el mercado rige su actividad en estricto apego a las leyes (Ozslak y Felder, 1997).

Entonces, la acción y desempeño de cada Estado depende de una estructura en la cual se asientan sus capacidades y poder para llevar a cabo una política, pero también de las formas en que se interrelaciona fuera de esa estructura como los partidos políticos, los movimientos sociales, religiosos o económicos (Arato y Cohen, 1999). Esta concepción, otorga un papel relevante a la sociedad civil porque no su rol no sólo se encuentra en legitimar, apoyar o acatar la implementación de una normativa, ya que también condiciona la forma en que se aplica o ejecuta una ley (Bertranou, 2015) y tiene la capacidad para reforzar, reducir o dificultar el efecto, el objetivo o devenir de una política pública.

El interés por comprender la naturaleza y acción del Estado como un fenómeno social, demanda tener en cuenta tanto lo que sucede dentro como fuera de sus márgenes (Das y Poole, 2008), porque esa relación define, condiciona y constriñe el desempeño gubernamental y el poder o la capacidad estatal para realizar ciertas acciones. Por ello, aquí interesa conocer el derrotero de la ley N° 26.150 que impulsa la creación del Programa de Educación Sexual Integral (ESI) en el sistema escolar argentino, para poder reflexionar sobre la problemática señalada con base en dos objetivos: identificar en qué medida la organización del Estado habilita que la interacción con la sociedad civil pueda condicionar su capacidad para llevar a cabo una política pública y, por otro lado, comprender el modo

en que esta interacción amplía (o desborda) los límites de esta entidad y demanda la configuración de un espacio para solucionar este conflicto de intereses.

Entre el cúmulo de propuestas analíticas disponibles para comprender el devenir del Estado y sus políticas públicas, este trabajo se centra en un enfoque relacional de sociología política, porque permite analizar las fronteras borrosas y los bordes difusos (Gurza et al., 2019) que caracterizan a una acción política y ampliar los alcances de algunas de sus propuestas teóricas y analíticas. Indagar el proceso de implementación de una ley “en contexto” y bajo estos supuestos, invita a comprender cómo un Estado se co-construye (Zaremborg y Torrealba, 2020) y configura sus capacidades en relación con sectores de la sociedad civil ante un caso específico.

El recorrido expositivo se divide en cinco bloques: en primer lugar, se analizan los elementos y atributos designados al Estado; en un segundo momento, se indaga el proceso que deriva en la aprobación e implementación de la ley de ESI; en un tercer momento, se analiza la forma en que el sistema jurídico habilita a sectores conservadores influir en la aplicación de la ley; en cuarto lugar; por este último punto, se examina la forma en que los límites en la interacción Estado/Sociedad civil, demandaron la creación de un espacio de diálogo para ampliar los alcances de la ley; por último, se reflexiona en torno a los puntos abordados a lo largo de este trabajo.

El Estado como relación social: capacidades, alcances y límites

Distintas propuestas buscaron definir al Estado en los últimos tiempos. Algunas de ellas establecieron que las transformaciones sociales, políticas y económicas, lo posiciona como una entidad con el poder¹ para garantizar el respeto irrestricto ante las leyes (Estévez, 2020), por ello, en pos de su pervivencia, su estructura se asienta en una legislación y una serie de las normativas inscritas en un sistema jurídico configurado bajo un esquema piramidal (Kelsen, 2015) que legitima estas capacidades y acciones.

Esta concepción, parte de la existencia de un contrato social (Bobbio, 2019), entre actores estatales y no estatales, a partir del cual estos últimos conciben la acción del Estado como racional y necesaria por dos razones: en primer lugar, los ciudadanos asumen que las leyes se consideran tienen efecto universal y homogéneo, por lo tanto, legitimarlas es un acto racional para que el Estado pueda garantizar el bien común y el orden; en segundo lugar, dado que el vínculo con las acciones estatales es un racional y voluntario, no se interpreta como una limitación a la acción de los individuos que transitan su vida dentro y fuera de la estructura de dicha entidad.

¹ La definición de “poder” del Estado que aquí se retoma, refiere a la capacidad que tiene esta entidad para definir y aplicar una normativa a través de la cual fomenta, modifica o regula algún aspecto de la vida cotidiana.

La eficacia y legitimidad del Estado para garantizar dicho contrato, dio lugar a un diseño institucional, donde una estructura homogénea y jerarquizada (Villoro, 1998), permite la distribución de los poderes, atributos, derechos y capacidades de cada uno de los actores estatales. Esta organización a través de instituciones específicas configura una estructura en pos de satisfacer las demandas de la sociedad civil y las problemáticas de la vida cotidiana en el ámbito de la economía, la justicia, la política, la educación, etc., que habilita dicha comprensión del Estado como una entidad racional, legal y eficaz para dominar, promover, condicionar o castigar las voluntades individuales que transgredieran las normas (Weber, 2002; Bobbio, 2019).

Entonces, si el Estado regula las conductas y la sociedad civil es quien legitima su dinámica y acción institucional, no pueden ser dos actores ajenos ni que existe una recepción pasiva de los individuos al desempeño del Estado. Por esa razón, su estructura puede ser entendida como el producto de un “ensamblaje” (Jessop, 2015) de partes disímiles entre sí, ya que existen actores propios de esta entidad, pero que no se asumen como parte de ella; de la misma forma que dentro de sus estructuras transitan actores que se legitiman como sus agentes, pero no influyen sobre su desempeño en ninguna dimensión.

Al considerarse que una estructura vertical, jerarquizada y centralizada no determina el desenlace de una acción estatal, se asume que las relaciones políticas no siempre “irradian del centro a la superficie” (Mann, 2006, p. 4) y, por ello, la interacción entre el Estado y la sociedad civil no considera la excepción, sino un juego sobre las reglas (Porras, 2016) condicionado por la capacidad de cada actor estatal y no estatal. Por ello, la convivencia entre lo legal y lo ilegal, lo impuesto y lo resistido, lo racional y lo irracional, etc., conlleva que ambos actores sean “elementos co-constitutivos” (Das y Poole, 2008) de la estructura, la organización y la acción Estatal.

Esta característica tampoco define que el vínculo entre las instituciones estatales con aquello que excede su capacidad normativa o regulatoria o que un Estado no es una entidad caótica, porque este vínculo no necesariamente conjuga una relación basada en la confrontación. El poder no irradia solo del centro hacia los márgenes (Das y Poole, 2008), pero la en ese límite, convierte a esta entidad en un “ensamble de centros de poder que ofrecen opciones desiguales a diferentes fuerzas” (Jessop, 2015, p. 2), tanto dentro y fuera de sus estructuras como de su territorio.

Una forma de comprender la modificación de estos límites se debe a que el contexto en el cual se aplica una ley condiciona las capacidades estatales y la que los actores de la sociedad civil puedan tener sobre el Estado. Este tipo de cuestiones repara tanto en la posibilidad de distintos actores condicionen o limiten el alcance de una norma o política pública como la forma en que la burocracia u otro tipo de representantes facilita dicho

desenlace, porque el “poder político es un epifenómeno de lo social” (Vázquez, 2016, p. 170) y el propio diseño institucional es tan incapaz para “anular” la agencia de todos los actores como para ni comunicar metas claras sobre las acciones a futuro o lograr que una ley en particular satisfaga una demanda social.

Entonces, se cuestiona su caracterización como “la encarnación de la fuerza física en la sociedad” (Mann, 2006, p. 2), porque allí se legitima y fomenta la disparidad en el acceso al poder entre los integrantes de la sociedad civil, debilitando el carácter democrático de un pueblo, a medida que se atribuye mayor legitimidad a ciertas demandas y no a otras. Motivo por el cual, al Estado moderno se define por la posesión de un carácter relacional, pero también uno estratégico (Jessop, 2015), los actores estatales y no estatales tienen mayor o menor poder de hacer escuchar “su voz” por su capacidad para imponer sus demandas, opacar las de otros/as o, incluso, su margen de acción para negociar o crear consensos.

Al no caracterizarlo como una estructura “estructurada”, sino como un “ensamblaje” (Jessop, 2015), de actores (potencialmente) disimiles, el desempeño del Estado no se define por una acción homogénea, vertical y racional replicable en cada territorio y contexto, sino por un conflicto, por una discusión entre actores con un margen de acción en particular y con intereses propios. La concepción del Estado como relación social, a su vez, permite poner en foco en la existencia de “modos de ocupar los márgenes que difieren de los que podrían relatarse sólo a través de una historia de exclusión” (Das y Poole, 2008, p. 12), por ello, el vínculo entre la sociedad civil y los gobiernos no sólo refleja diferencias en las experiencias temporales frente a esta entidad, sino la existencia de “voces que generalmente enfrentan serias dificultades para ser escuchadas” (Zarembek, 2012, p. 22), porque el mismo contexto configura resistencia para transmitir algunas demandas desde “abajo” hacia “arriba”.

La concepción de un Estado dependiente de la contingencia, con un carácter relacional y como el producto de un proceso (Jessop, 2015), permite ver cómo llegan a gestarse ciertos consensos en torno a una política (como la fiscal), sino incorporar al análisis de esta entidad la importancia de la historia y características de cada contexto. Señalar la relativa dependencia de su acción con lo que sucede fuera de sus márgenes, invita a pensar que el “poder” no es propiedad exclusiva “del Estado”, por ende, las fugas y los sucesos que visibilizan la contradicción en su verticalidad o racionalidad, se convierten en experiencias que permiten analizar las limitaciones y condicionamientos en su desempeño, sus instituciones y su estructura.

Trayectoria de la Ley de Educación Sexual Integral

Una de las instituciones más relevantes en las cuales se reproduce la legitimidad del poder del Estado y la racionalidad de sus actos, es la educación. La escuela, se ha posicionado a lo largo del tiempo como un espacio en el cual los niños/as y jóvenes, a través de la guía de un agente estatal (docente o maestro) se forman y desarrollan aptitudes, habilidades y expectativas, así como forman amistades, comparten experiencias, inquietudes, miedos, etc., con sus pares y el resto de la comunidad educativa (Iosa et al., 2011).

En los últimos años la educación en materia sexual y reproductiva se ha considerado una iniciativa relevante a incluir en la curricula escolar (Terigi, 1999), por el impacto que muestra en la construcción de la identidad (Morgade, 2016), de niños, niñas y adolescentes (NNA) y por ser una iniciativa que ayuda a reducir la tasa de fecundidad adolescente (Casique, 2011). Sin embargo, legalizar la formación en estos contenidos puede considerarse no fue una iniciativa exclusiva de un gobierno, sino que se configuró como una demanda de dos actores (Morgade, 2022), que habitan y se han configurado fuera de sus “límites” y su territorio: la grupos de la sociedad civil que buscan visibilizar las luchas de los colectivos feministas y LGBT, entre otros, así como el compromiso de validar los acuerdos internacionales que la Argentina ha firmado, entre los que se encuentran la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, etc.

Así como sucede en otros países, la sociedad argentina no considera en su totalidad que el ámbito escolar sea el espacio idóneo para transmitir estos conocimientos ni en un primer momento hubo una lectura homogénea de la capacidad de comunidad educativa para llevar a cabo la enseñanza en esta temática, a pesar de ser actores estatales. Esta discusión, motivaría a distintos actores estatales y no estatales de toda la escala ideológica (de izquierda a derecha) a presentar una gran cantidad de recomendaciones, iniciativas y proyectos de ley al Congreso² (Esquivel, 2013).

Entre el cúmulo de propuestas facilitadas, podrían configurarse dos grandes posturas: quienes consideran que la Educación Sexual Integral (ESI) garantiza un derecho de los NNA y conciben que el ámbito escolar es el predilecto para su educación; mientras, por otro lado, un grupo integrado por sectores conservadores señala que su enseñanza en el ámbito público era una acción que alentaba o favorecía “el inicio precoz de las relaciones

2 A pesar de que existen antecedentes de regular estos contenidos en distintas provincias, se repara en estos hechos porque se los considera como aquellos con mayor repercusión dentro del Congreso Nacional, porque dieron lugar a un hecho inédito (Faur et al., 2015), garantizar el derecho a la educación sexual y reproductiva, lo cual tendría un impacto significativo en el goce de los derechos sexuales e identitarios de un número significativo de personas.

sexuales” (Goldstein, 2006, p. 36), por ello, la instrucción de estos tópicos y su inclusión en la curricula escolar violenta la necesidad, derecho y exclusividad de padres, madres y familiares a enseñar estos contenidos en el ámbito privado.

Ante estas posturas antagónicas sobre el proyecto de ley, el poder ejecutivo crearía una Comisión Asesora compuesta por actores estatales y no estatales que unificara y armonizara los puntos relevantes de las distintas propuestas (Esquivel, 2013) para configurar un proyecto a presentar a las cámaras del Congreso para su discusión y aprobación. No obstante, la discusión parlamentaria se vería limitada por una cuestión señalada: la capacidad o incapacidad de las instituciones educativas (de gestión estatal principalmente) para esta tarea y la caracterización del tipo de docente idóneo/a para llevar a cabo esta instrucción (Faur, 2019; Iosa et al., 2011).

La limitación a la aprobación de la ley buscaría saldarse tras la concesión de incluir en el cuerpo de la futura ley un artículo de suma relevancia: “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Ley N° 26.150, art.5). La inclusión de dicho artículo sería una propuesta de los representantes de sectores conservadores dentro de ambas cámaras del Congreso Nacional, para ampararse en la descentralización de la gestión escolar que establece la Ley Federal de Educación (N°24.195/93) y se ratificado en la vigente Ley (N°26.206/06) y, así, legitimar y legalizar que la decisión y la asignación de recursos será potestad de los gobiernos provinciales, por considerar que la educación es más “eficiente cuando está en manos de quienes tienen información específica sobre (...) las necesidades de los alumnos” (Candia, 2004, p. 184).

La razón en particular de la inclusión de este artículo reside en valerse de la organización piramidal del sistema jurídico que define la autonomía de las provincias en la aplicación de una normativa nacional, para limitar la acción estatal (Roggeband y Krizsán, 2020), que otorga la Ley de Educación (N°1420/83) que faculta al Estado como ente educador. Así, las características de la gobernación local y provincial podían definir una forma de aplicar la ESI acorde a la interpretación de los sectores conservadores dentro y fuera del Estado siempre y cuando fuera posible.

Al tiempo de aprobada la ley, la iniciativa para garantizar el acceso a este derecho en muchas jurisdicciones del país era poca o nula (Faur, 2019), ya que la delegación de la construcción de contenidos idóneos para la aplicación de la ESI en las materias de cada nivel (Faur et al., 2015) había sido dada a los Consejos Provinciales. Por esa razón, en pos de sortear las limitaciones que la citada normativa presentaba, el Ministerio de Educación de la Nación demandaría al Consejo Federal de Educación (CFE) la confección

de Lineamientos Curriculares (LC) del Programa Nacional de ESI (CFE, 2008). Los LC tenían por objeto convertirse en una suerte de guía para toda la comunidad educativa, al facilitar el ordenamiento de los contenidos y saberes que se consideraban necesarios para garantizar el derecho de NNA a “recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley N° 26.150, art.1).

Entre el vacío legal y el federalismo

La descentralización de la regulación, implementación y adaptación de los contenidos de una política educativa como la ESI en los niveles primario y secundario, otorga a los gobiernos provinciales la potestad de adaptar los LC a sus contextos y las demandas de sus alumnos/as y el resto de la comunidad educativa, pero también habilita una disparidad del devenir de la ley en el plano federal. Entonces, es posible plantear que dicho artículo permite la existencia de un “vacío legal”, y legitima que cada gobierno defina qué contenidos considera válidos a dictar, a qué asignaturas incorporarlos y a qué grupo de NNA brindarlo (o no).

Este vacío legal se establece como un marco general para que cada jurisdicción provincial aplicar la ley bajo sus propias interpretaciones de la misma y de la ESI, lo que implica que cada el gobierno provincial pueda no solo adecuar, sino manipular su aplicación. Dicho desenlace tendría la ley en Salta, una provincia del noroeste argentino en la cual hasta el año 2018 la educación religiosa en la fe católica fue parte de los contenidos dictados por ley en todos los niveles, distritos y en cada establecimiento educativo de gestión pública.

Ante esta situación, dos años después de aprobada la Ley N°26.150 (2008), daría curso a una Ley Provincial de Educación (N° 7546) que postula lo siguiente:

(...) los padres y en su caso los tutores tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban en la escuela pública la educación religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones», en cumplimiento del artículo 49 de la Constitución de la provincia de Salta (Título II, artículo m.).

Teniendo en cuenta el esquema piramidal de la legislación argentina, la adaptación de los contenidos generales de la ESI se ve afectada o condicionada por esta ley provincial, al otorgar a los familiares y tutores de NNA la potestad de decidir si deben recibir contenidos de “educación religiosa” o no y si permite que a las autoridades de las escuelas de gestión

pública y privada la incorporación (forzada) de estos contenidos en la curricula de las distintas materias.

La concepción del credo religioso sobre los contenidos (Ibarra, 2021), colisiona con un objetivo como la búsqueda y respeto de la identidad de género de los NNA y la toma de conciencia del ejercicio de una sexualidad responsable y el inicio de la actividad sexual (Ley N°26.150), por ello, la orientación confesional en muchos casos limita el acceso a la educación en materia de salud sexual y reproductiva (Morgade, 2022). Al cuestionarse la inclusión de estos saberes por su propia “naturaleza” (Esquivel, 2013)³, el dictado de estos contenidos ha sido organizado según un orden de prioridad y legitimidad particular: en primer lugar, esta tarea depende de la voluntad de las familias; luego, al gobierno provincial y municipal; y, por último, estar en manos de la interpretación de las y los docentes quienes, en muchos casos, configuraron “una trama argumentativa contraria al espíritu de la legislación” (Esquivel, 2013, p. 102).

Ante este panorama, se puede dar cuenta de que la orientación confesional de distintos actores de la sociedad civil y las instituciones del Estado es el medio a través del cual se clasifica, valora y aplican los LC. En ese sentido, el hecho que el CFE buscara que los LC sean incluidos de forma transversal a cada asignatura y no se designara un cuerpo docente exclusivo para estos contenidos, tiene dos consecuencias: por un lado, cada institución define en qué materias tienen mayor relevancia o no los mimos y; por otro lado, al adjudica que cualquier docente es idóneo para esta tarea, permite adecuar la ESI a un profesor/a de Educación Física, uno de Literatura como a un maestro/a de Ciencias Sagradas (López, 2021). Por esa razón, la religión también se convertiría en una limitación a la capacidad del Estado o el gobierno nacional a aplicar una política, principalmente, porque estos LC se incorporarían y dictarían en materias de carácter confesional.

Entonces, dado que la recepción de muchas acciones de un gobierno originan el cuestionamiento e incluso la disputa por el objetivo, alcance, contenido y destino de sus políticas, una de las mayores motivaciones de madres, padres y familiares para condicionar la aplicación de la ESI, se asienta “la defensa de los derechos de las familias en la educación de los niños, ha vehiculado intereses que trascienden a los padres y que están relacionados con proyectos de corte político, religioso y corporativo” (Wainerman et al., 2008, p. 20), materializado en la demanda por el acceso de los NNA a la educación religiosa.

El devenir de esta normativa permite reflexionar sobre un punto abordado arriba: la acción estatal y el desempeño de sus instituciones son susceptibles de condicionamientos, según cómo el Estado y sus instituciones se inscriben y actúan en un contexto específico

3 Este tipo de iniciativas se ha nucleado en una campaña nacional llevada a cabo por madres y padres bajo la consigna “#conmishijosnotemetas”. Las propuestas de estos sectores pueden consultarse en: <https://conmishijosnotemetas.com.ar/>

frente a los actores no estatales. En este caso, representantes de la sociedad civil han logrado incidir en el devenir de una normativa e imponer límites a la capacidad del Estado (Porras, 2016), ya que otros actores estatales y no estatales conciben que la ESI es importante para garantizar el goce de un derecho civil.

Los sectores conservadores no se oponen al derecho a la educación sexual, sino a quien tiene la potestad y legitimidad para transmitir esa información, que estos sectores entienden que es una potestad de la familia y no de los agentes estatales (docentes). Los condicionamientos a la ESI gestados dentro de los límites y las reglas propuestas por el mismo Estado, pueden ser interpretados como una “adaptación creativa” (Gurza-Lavalle y Von Bülow, 2015) o una “estrategia selectiva” (Jessop, 2015) por parte de los sectores conservadores, disputando y cuestionando la capacidad (y potestad) de los agentes del Estado (docentes) y sus instituciones, afectando tanto el proceso de creación de esta normativa como su aplicación.

No obstante, existen personas que definen que la educación de estos contenidos debe brindarla familiares o, en su defecto, una persona formada en cultura religiosa, pero estas personas no representan al total de los actores no estatales afectados por la aplicación de los LC, ni los únicos motivados a la acción, dado que los movimientos feministas y LGBT+ (Roggeband y Krizsán, 2020), entre otros, manifestaron su apoyo, promoción y aplicación de los mismos contenidos. Estos sectores buscaban mostrar que la aplicación de la ESI no siempre enfrentó resistencias ya que existen experiencias en las que la contextualización de los LC ha permitido crear propuestas situadas atendiendo a las inquietudes de las y los alumnos, donde la apropiación de los contenidos ha convertido al aula en un espacio seguro, posibilitando a alumnos/as denunciar casos de abuso o acoso (UNICEF, 2018; Observatorio de Violencia, 2020).

Estos movimientos, se pueden considerar partícipes o representantes de una perspectiva “progresista” de la ESI⁴, se complementarían con representantes de partidos políticos e integrantes de diversos colectivos, entre otros grupos, buscando evidenciar o resaltar la importancia de la “perspectiva de género”, considerada como “la clave de bóveda para resolver una serie de problemas acuciantes sobre los temas más variados”, donde la ESI (Radi y Pagani, 2021, p. 3).

Diversas voces se opusieron a la connivencia entre el Estado y los sectores conservadores, no solo en Salta, sino en todo el país. Al visibilizar que este tipo de desenlaces del “vacío legal” se convierte en una forma limitar el acceso a una educación plena en esta materia (Faur et al., 2013), en 2018 el CFE buscaría configurar una limitación a los sectores

4 Dado que el desarrollo de estos temas excede los objetivos de este trabajo y ya se ha abordado por distintos autores/as, se recomienda consultar los ensayos e investigaciones compiladas por Morgade y Alonso (2008), entre otros.

conservadores, con la aprobación de la Resolución N°340. Esta iniciativa tendría como objeto configurar un enfoque interdisciplinario y acorde a las particularidades de cada comunidad educativa, creando un equipo docente referente de ESI y promoviendo el nexo con otros equipos jurisdiccionales una vez afianzada esta relación, pero no se consolidaría como una medida suficiente (Faur, 2015) para ampliar o reforzar las capacidades estatales en esta materia.

Construcción de espacios de diálogo para solucionar limitaciones a la acción estatal

El poder para dar curso a una ley se define en torno a una serie actores sociales y una organización estatal en particular que condicionan, por ello, si la aplicación de una normativa se da de forma plena y vertical en la capital argentina, no implica que tenga el mismo consenso (ni conocimiento), ya que poder estatal es siempre inestable y “se ve mejor cuando uno se aleja del centro” (Asad, 2004, p. 279). El devenir de la ley ESI en un contexto específico de la Argentina como la provincia salteña, también se replicó⁵, con sus distintos matices, en diversas provincias, municipios y distritos escolares (Iosa et al., 2011), evidenciando las limitaciones del Estado para penetrar (O'Donnell, 1978) en la ciudadanía.

Este caso en particular permite advertir que la legislación no es ajena a la acción de la sociedad civil, y el resultado de su implementación surge de pujas que transitan entre la esfera pública y privada. Por esa razón, el desenlace de cada acción estatal tampoco puede resumirse en la crítica o la disputa por el contenido de la misma, sino que el vínculo entre actores estatales y no estatales da lugar a una reflexividad social, “entendida como una red donde se proponen, destruyen, crean, modifican y niegan temas de interés colectivo” (Isunza y Hevia, 2006, p. 11). El carácter heterogéneo que constituye cada contexto, “ayuda a explicar por qué los diseños institucionales pueden terminar siendo ambiguos e internamente contradictorios” (Abers y Keck, 2013, p. 12), pero también habilita a ciertos actores a crear espacios de diálogo y nuevas (sino otras) formas de participación entre los actores involucrados.

En el caso de la ESI en Argentina, al menos tres actores distintos (Estado, grupos conservadores y progresistas) evidenciaron los límites de las capacidades estatales y de parte de estos grupos surgió la necesidad de crear un espacio de participación y diálogo para configurar una estrategia más amplia y democrática para la aplicación de los LC. La propuesta para consensuar una forma de implementación de la ESI en todo el territorio

5

Los reclamos para garantizar la ESI que han llegado a instancias judiciales pueden consultarse en: [\[enlace\]](#)

argentino consensuada por cada actor involucrado tendría como objetivo evitar que cuestiones de tipo moral o dogmática entorpezcan su devenir o que el carácter federal de la educación se convirtiera en otra limitante.

La Resolución Ministerial N°1789/21 promovería la creación del Observatorio Federal de la ESI (OFESI) en consonancia con los reclamos del cuerpo docente nucleado en el Consejo Federal de Educación y de un sector de la sociedad civil. El OFESI, tendría como misión ampliar las capacidades del Estado en torno a cinco puntos⁶: conocer el estado de implementación de los LC y la ESI; identificar los obstáculos e impedimentos para la aplicación plena de los LC del Programa Nacional de ESI; fortalecer las capacidades estatales en esta materia; monitorear y evaluar el desarrollo de la aplicación del Programa ESI y construir una política consensuada con todos los sectores de la sociedad civil que se sientan interpelados o quisieran participar, así como la participación con la población objetivo (alumnos/as y sus madres, padres y/o tutores).

El devenir analizado sobre la ley deja entrever que cuando ciertas voces son opacadas, por mayor legitimidad que tengan ciertos actores para definir una política pública, la limitación a las capacidades del estado puede concretarse fuera del ámbito legislativo y ejecutivo. El hecho que el OFESI se haya ideado como un “espacio participativo y multisectorial, presidido por el Ministerio de Educación de la Nación” (ME, 2021), lo convierte en una iniciativa para consensuar la solución a un conflicto que surge dentro sus márgenes del Estado, pero en el que interceden actores que “habitan” fuera de ellos. Cuando las redes interorganizacionales son “poderosas” para anular las capacidades de dirección y acción del Estado, las condiciones “tradicionales del gobierno han cambiado cualitativamente” (Rhodes, 2000, p. 75).

Por lo tanto, si el origen de las políticas condiciona si serán “legítimas, eficaces y fuertes” (Falleti y Riofrancos, 2018, p. 91), en su composición y objetivos; para poner fin a un conflicto de largo plazo, el OFESI dependería de configurar una pluralidad de voces y que en su conformación exista una variada plantilla de actores estatales y no estatales. Así, se estipuló que la garantía de acceso a la ESI debe surgir del acuerdo entre las distintas posturas dentro de la población objetivo junto a los implementadores, para llegar a construir instrumentos de participación que legitimen y faciliten el “cumplimiento de los objetivos de un gobierno” (Porrás, 2016, p. 69).

Entonces, la configuración de un espacio en cual se intercambian experiencias, posturas, capacidades de acción y voluntades, puede considerarse una iniciativa ventajosa, siempre y cuando llegue a establecerse como una “interfaz socioestatal” (Isunza y Hevia, 2006) (ISE), como un ámbito en el cual los actores sociales y estatales “se encuentran”

para trascender los posicionamientos dicotómicos que los separan y en los cuales se basa su relación. Una ISE se convierte en un mecanismo constructivo, porque tensiona y pone a discusión, de un modo específico, los conflictos y disputas al interior del Estado en una situación particular y las trabas que existen en la implementación de una normativa cuando los actores de la sociedad civil acotan el margen de acción estatal que, en este caso, obstruyen la posibilidad de que las/os estudiantes ejerzan su derecho a una ESI (Morgade, 2016).

Las ISE deben convertirse en potenciales vías de solución a un conflicto que limita las capacidades estatales, porque el intercambio de posturas y la evidencia empírica pueden convertir al OFESI en un mecanismo de legitimación de la acción del estado (ME, 2022), gestando herramientas y estrategias para generar consenso ante los debates que no prestan atención a “las implicaciones del retroceso para los derechos y la posición de las mujeres” (Roggeband y Krizsán, 2020, p. 9), integrantes de la comunidad LGBTQ+, entre otros.

No obstante, a casi tres años de su creación, gran parte de los esfuerzos del OFESI se han enfocado en realizar un relevamiento de la aplicación de la ley, de los cuales se ha hecho balance en las cinco reuniones llevadas a cabo por el Comisión de Monitoreo e Investigación⁷. Sin embargo, el avance en torno a la ampliación de la ley no han sido lo suficientemente capaces de configurar acciones para crear “recursos y capacidades” (Jessop, 2015, p. 8) del estado para aplicar esta ley de forma homogénea y en todo el territorio. Las distintas acciones enmarcadas en la concreción de los objetivos o motivos por los cuales se creó el Observatorio, a la fecha, no han logrado producir un impacto rotundo o real en la ampliación de las capacidades del Estado en torno a la ESI. Incluso, el Comité de Comunicación y Difusión, ha propuesto como última iniciativa u actividad confeccionar un estado de la cuestión de la implementación de la ESI a partir de trabajos académicos⁸.

Por esa razón, a pesar de que su creación de sea reciente, es posible vislumbrar que una limitante central ha sido la poca o nula intervención en esta interfaz de los actores claves para la ejecución plena de la ESI, principalmente, porque existen gobiernos provinciales que todavía no legitiman este espacio y no buscan participar y delegar representantes en él (ME, 2022). En ese sentido, dicho señalamiento puede comprobarse al observar que el organigrama del OFESI se encuentra integrado por expertos y expertas en la materia, el cual tiene a cargo la Comisión de Monitoreo e Investigación encargada de delegar la supervisión de la aplicación de la ley, el Comité de Políticas y Acciones Estratégicas encargado de definir y confeccionar acciones para lograr los objetivos delineados y el Comité de Comunicación y Difusión encargado de divulgar los avances.

7 Los contenidos de las reuniones pueden consultarse en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/ofesi/observatorio-federal-de-la-educacion-sexual-integral-ofesi/reuniones>.

8 La convocatoria de esta iniciativa se encuentra en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el008050.pdf>

Consideraciones finales

Gran parte de la literatura que ha intentado analizar y comprender al Estado moderno, le adjudica una diversidad de atributos que, en la práctica, no son tales. La reflexión realizada a lo largo de estas páginas sobre dicha entidad buscó dar razones para postular por qué es mejor interpretarlo como relación social y no en tanto que estructura aislada de la sociedad civil, ya que muchos de los fenómenos, actores y elementos que se presentan y postulan como ajenos, en una gran medida son constitutivos de sus márgenes, de sus instituciones, sus dinámicas y su capacidad.

La perspectiva relacional de sociología política ha sido conveniente para analizar este aspecto del Estado, ya que permitió vislumbrar que una característica intrínseca a sus capacidades es la imposibilidad que tiene para determinar el efecto de sus acciones a pesar de la legitimidad atribuida a sus poderes. En ese sentido, al centrar el análisis en relaciones específicas que se gestan dentro y fuera del Estado mismo, se pudo dar cuenta del modo en que ciertos actores estatales y no estatales tienen la capacidad para condicionar, limitar e incluso distorsionar la capacidad de un gobierno para producir un desenlace específico de una legislación.

La implementación de la ESI en la Provincia de Salta permite vislumbrar las instancias de creación y discusión, pero también sobre el carácter conflictivo que tienen ciertas iniciativas que afectan no solo los intereses económicos, sino también aquellos referidos a las costumbres o los valores de un sector específico. Por lo tanto, esta ley ha dado lugar a una disputa que precisa poner el foco en los matices, las incongruencias, contradicciones dentro y fuera del Estado, así en lo contextual, lo histórico, los modos en que se tejen alianzas en pos de alentar o contrariar una iniciativa gubernamental, etcétera.

Sin embargo, dado que el desenlace salteño tuvo réplicas en distintos rincones del país, permitió mostrar por qué la sociedad civil no debe considerarse un actor pasivo en la política y ante la capacidad del Estado para actuar. Incluso, este punto invita a reflexionar sobre el carácter de la sociedad como horizonte de acción, porque permite ver cómo, en ciertas circunstancias, los agentes estatales se ven motivados a configurar estrategias para gestar dentro de un ámbito institucional espacios donde producir acuerdos para aplicar una normativa de forma más democrática y plural, como lo fuera la OFESI.

A pesar de haberse generado puentes o nexos para incluir en la acción y discusión de la OFESI a estos sectores conservadores y grupos de padres y madres reacios o críticos de los LC, se sigue dificultando, sino retrotrayendo los avances que puede generar este programa. El observatorio puede convertirse en un camino para generar una solución a los conflictos entre la sociedad civil y el Estado, pero esta posibilidad no define ni determina

una organización y motivación del intercambio de sujetos intencionales (comúnmente) signados, porque siguen existiendo una asimetría frente al Estado, principalmente, cuando el sector social que “genera” el conflicto, no legitima la razón de ser de dicha ISE al no participar ni tratar de encontrar una salida consensuada al mismo.

La apertura a una amplia y heterogénea participación de actores de la sociedad civil en esta interfaz socioestatal tampoco se convierte en una acción eficaz ya que no ha logrado incorporar al debate a todas y cada una de las partes involucradas y/o afectadas por la ESI, así como tampoco cada uno/a ha legitimado este espacio y ampliar su acción. Por lo tanto, si en una ISE participa solo una de las voces disonantes, generalmente habrá problemas para que pueda ser escuchada por quienes no la legitiman, por más que esté sostenida por la estructura y las instituciones del estado.

Todas estas aristas, resultan importantes y relevantes para ampliar la comprensión del Estado y pensar nuevas formas de abordaje, porque son factores que, aun de forma relativa, influyen en el devenir de una ley. Así, a pesar de considerarse una iniciativa generadora de cambios a nivel estatal y por parte de un sector de la sociedad, la modificación de una normativa por sí sola no puede romper con la continuidad de los poderes fácticos y las incoherencias que componen las estructuras de Estado nacional y que garantizan que el velo que recubre a toda desigualdad puede mantenerse intacto.

El desenlace actual de la ESI presenta claves para pensar las razones o motivos por los cuales cada uno de los actores estatales y no estatales involucrados con una ley llega a otorgarle poca o nula legitimidad. La capacidad de los grupos conservadores y la configuración de un “vacío legal”, evidenciaron que el poder no puede retenerse, por más que lo detente el Estado, pero principalmente, permite dar cuenta que la solución a los conflictos o la ampliación de las capacidades estatales no remite solo a garantizar una ley, sino también solucionar formas de asimetría de “acceso” al poder.

Por último, este caso también invita a configurar nuevas líneas de análisis para indagar la representatividad que tienen los ciudadanos a través de acciones estatales y las distintas instituciones que componen su estructura tanto a nivel nacional como subnacional, ya que su análisis podría brindar pistas y elementos para construir nuevas iniciativas que permitan reducir la redistribución inequitativa del poder en el cual se asienta toda forma de desigualdad.

Referencias

- Abers Neaera, R., & Keck, M. (2013) *Practical authority: agency and institutional change in brazilian water politics*. Oxford University Press.
- Altamira, J. (1973). *Responsabilidades del Estado*. Editorial Astrea.
- Arato, A., & Cohen, J. (1999). La sociedad civil y la teoría social. En A. Olvera, (ed.). *La sociedad civil: de la teoría a la realidad* (pp. 83-112). El Colegio de México.
- Asad, T. (2004). Where are the margins of the State? En V. Das, & D. Poole, (eds.) *Anthropology in the margins of the state* (pp.279-288). Oxford University Press.
- Bertranou, J. (2015). Capacidad estatal: revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate (dossier). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 3(4), 37-59.
- Bobbio, N. (2019). El estado de naturaleza, la sociedad civil y el estado racional. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 28(110).
- Candia, N. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 179-200. <https://doi.org/10.35362/rie340899>.
- Casique, I. (2011). Conocimiento y uso de anticonceptivos entre los jóvenes mexicanos. El papel del género. *Estudios demográficos y urbanos*, 26(3), 601-637.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Resolución del Consejo Federal de Educación N°43, 17 de abril de 2008. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13254.pdf>.
- Das, V. & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. *Cuadernos de antropología social*, (27), 19-52.
- Esquivel, J. (2013). *Cuestiones de Educación (sexual)*. CLACSO.
- Estévez, (2020). Prólogo. En O. Ozslak, (ed.). *El Estado en la era Exponencial* (pp.13-17). CEDES.
- Falleti, T., & Riofrancos, T. (2018). Endogenous Participation Strengthening Prior Consultation in Extractive Economies. *World Politics*, 70(1), 86-121. <https://doi.org/10.1017/S004388711700020X>.
- Faur, E., Gogna, M., & Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25), 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Goldstein, B. (2006). La educación sexual en la escuela. *Encrucijadas*, (39).
- Gurza-Lavalle, A. & Von Bulow, M. (2015). Institutionalized brokers and collective actors: different types, similar challenges. En F. Rossi, (ed.) *Social Movement dynamics: new perspectives on theory and research from Latin America* (pp. 157-180). Routledge.
- Gurza Lavalle, A., Carlos, E., Dowbor, M., & Szwako, J. (2019). *Movimentos sociais e institucionalização: políticas sociais, raça e gênero no Brasil pós-transição*. Editora UFRJ.

- Heller, H. (1971). *Supuestos históricos del Estado actual. Teoría del Estado*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, M. (2021). Madres, pecadoras y obedientes: la formación religiosa de las poblanas en la primera mitad del Siglo XIX mexicano. *Historia Caribe*, XVI(38), 269-298. <https://doi.org/10.15648/hc.38.2021.2821>.
- Iosa, T., Cena, V., Bossio, M., Pozzi Vieyra, M., & Vaggione, J. (2011). ¿Estamos todos/as/xs de acuerdo? En M. Peñas Defago, & J. Vaggione, J. (eds.) *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina* (pp. 49-90). Católicas por el Derecho a Decidir.
- Isunza Vera, E., & Hevia De La Jara, F. (2006). *I. Contexto sociopolítico y construcción de actores. Relaciones sociedad civil—estado en México un ensayo de interpretación* CIESAS-II-HS Xalapa.
- Jessop, B. (2015). Gender selectivities of the state. *State Power*. Polity Press.
- Kelsen, H. (2015). *Teoría pura del derecho y del Estado*. EUDEBA.
- Mann, M. (2006). El poder autónomo del Estado: sus orígenes, mecanismos y resultados. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, (5), 1-43.
- Ministerio de Educación de la Argentina (2021). Objetivos del Observatorio Federal de Educación Sexual Integral. <https://lc.cx/2xqIct>
- Ministerio de Educación de la Argentina. (2022). *Listado de integrantes del OFESI*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007559.pdf>
- Ministerio de Educación de la Argentina y Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos curriculares para la Ley de Educación Sexual Integral*. www.infoleg.gov.ar/base-home/actos_gobierno/actosdegobierno29-9-2008-1.htm
- Morgade, G., & Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Paidós.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Editorial Homo Sapiens.
- Morgade, G. (2022). El derecho a la educación sexual integral y las controversias que perduran. *Anales De La Educación Común*, núm. 3(1-2), 88–99.
- Ley Nacional 26.150/06. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Establecimientos públicos, de gestión estatal y privada. Boletín Oficial del Estado, núm. 31017, de 24 de Octubre de 2006, pp.1 a 2. <https://lc.cx/dH2TnS>
- Ley Provincial 7546/09. Ley de Educación de la Provincia de Salta. Boletín Oficial de Salta, núm. 18021, de 6 de Enero de 2009, pp. 1 a 29. <https://lc.cx/D3gpqn>
- López, M. (2021, 25 de junio). En Salta docentes de religión dictan Educación Sexual. Salta/12. https://lc.cx/9-d_HW
- Observatorio De Violencia (2020). *Argentina: 80% de las denuncias por abuso sexual del 2019 fueron a través de las clases de Educación Sexual Integral*. <https://lc.cx/RmAULk>
- O'Donnell, G. (1978). Las tensiones en el Estado burocrático autoritario y la cuestión de la democracia. *Cedes*, (11).

- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1976). Estado y políticas estatales en América Latina. *CEDES-CLACSO*, (4).
- Oszlak, O., & Felder, R. (1997). La capacidad de regulación estatal en la Argentina. Quis Custodiet Custodes? En A. Isuani, & D. Filmus, (eds.). *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición* (pp. 165-204). Grupo Editorial Norma.
- Porras, F. (2016). La gobernanza como red: Una mirada desde México. En E. Ramírez De La Cruz, (ed.). *Análisis de redes sociales para el estudio de la gobernanza y las políticas públicas. Aproximaciones y casos* (pp. 59-81). CIDE.
- Radi, B., & Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *Praxis Educativa*, (1), 241-253. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250116>.
- Rhodes, R. (2000). Governance and Public Administration. En J. Pierre, (ed.) *Debating Governance Authority: steering and demmiwg* (pp. 54-90). Oxford University Press.
- Roggeband, C., & Krizsán, A. (2020). *Background Paper Prepared For The Expert Group Meeting On The 25th Anniversary Of The Beijing Platform For Action, To Inform The 64th Session Of The Commission On The Status Of Women*. ONU Mujeres.
- Terigi, F. (1999). Conceptos y concepciones acerca del currículum. *Itinerarios para aprehender un territorio*. Editorial Santillana.
- Thwaites Rey, M. (1999). *El estado: notas sobre su(s) significado(s)*. FAUD-UNMDP.
- UNICEF (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. https://lc.cx/t_wDnK
- Vázquez, L. (2016). Derechos humanos, poder político y transformación social. Todo depende del cristal con que se mira. En A. Estévez, & L. D. Vázquez, (eds.). *El capitalismo neoliberal y sus descontentos. 10 razones para (des)confiar de las luchas por los derechos humanos* (pp. 147-177). FLACSO-CISAN-UNAM.
- Villoro, L. (1998). Sobre la identidad de los pueblos. *Estado plural, pluralidad de culturas*. UNAM-Paidós.
- Wainerman, C., Virgilio, M., y N. Chami (2008). *La escuela y la educación sexual*. Ediciones Manantial.
- Weber, M. (2002). *Conceptos sociológicos Fundamentales. Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zarembeg, G. (2012). We're Either Burned or Frozen Out: Society and Party Systems in Latin American Municipal Development Councils. En M. Cameron, E. Hershberg, & K. Sharpe, (eds.). *New institutions for participatory democracy in Latin America*, (pp. 22-43). Palgrave Macmillan.
- Zarembeg, G., & Torrealba, C. (2020). Sociología política relacional: aportes analítico-metodológicos para la investigación social. En L. Tavera, & N. Arteaga Botello, (eds.). *Debatir la sociología* (pp. 87- 104). FLACSO México.

The State and its limits: conservative sectors and sex education in Argentina **O Estado e seus limites: setores conservadores e educação sexual na Argentina**

Guido Bertoni

Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0009-0005-0664-1540>

guidobertoni1985@gmail.com

Abstract:

State is usually understood as a monolithic, rational, hierarchical entity, isolated from any action conducted by civil society. However, its performance is not always governed and characterized by these attributes, since there is ample evidence to show that what happens outside its structures and territory can condition its action and extension. This article examines some of these postulates in a specific case: the implementation of the Sex Education Program in the Province of Salta, Argentina. In order to know the state capacities to apply a regulation such as this one, the relational approach of political sociology has been chosen to analyze why the organization of the Argentine State and the action of different sectors of society limit the application of this law, but also why the creation of a space to solve this conflict of interests.

Keywords: State; Civil Society; Political Sociology; Argentina; Sex Education.

Resumo:

O Estado é normalmente entendido como uma entidade monolítica, racional e hierárquica, isolada de qualquer ação realizada pela sociedade civil. No entanto, sua atuação nem sempre é regida e caracterizada por esses atributos, pois há amplas evidências que demonstram que o que acontece fora de suas estruturas e território passa a condicionar sua ação e extensão. Este artigo verifica alguns desses postulados em um caso específico: a implementação das Diretrizes Curriculares do Programa de Educação Integral em Sexualidade na Província de Salta, Argentina. Para entender as capacidades do Estado de aplicar tal regulamentação, optou-se pela abordagem relacional da sociologia política para analisar por que a organização do Estado argentino e a ação de diferentes setores da sociedade limitam a aplicação dessa lei, mas também por que a criação de um espaço para resolver esse conflito de interesses.

Palavras-chave: Estado; Sociedade civil; Sociologia política; Argentina; Educação sexual.

Educación sexual para las infancias con discapacidad: sexualidad sin capacitismo, adultocentrismo ni estereotipos de género

María Schoenstatt Lara Trenado

Resumen:

La presente investigación busca problematizar la figura de las infancias con discapacidad en el acceso a la educación sexual y el ejercicio de los derechos sexuales. Esto porque parece que los esfuerzos por garantizar los derechos en tema de sexualidad a las personas con discapacidad, muchas veces suponen a un sujeto que se encuentra en etapa adulta. Esta situación trae como consecuencia que a las infancias con discapacidad se les invisibilice cuando de sexualidad se habla. Para ello, el texto abordará los conceptos: infancia, discapacidad, capacitismo, adultocentrismo y estereotipos de género para mostrar cómo éstos acaban por fundamentar los mitos sobre la sexualidad de las personas con discapacidad afectando su acceso a la educación sexual desde la infancia. Por último, se hablará de las pautas que supondría educar en sexualidades a las infancias con discapacidad, así como una crítica sobre los presupuestos que se tienen sobre la misma educación sexual, dando una muestra de cómo las infancias con discapacidad ejercen sus derechos sexuales en la cotidianidad.

Palabras clave:

Educación sexual; Infancia; Derechos reproductivos; Discapacidad.

Lara Trenado, M. S. (2024). Educación sexual para las infancias con discapacidad: sexualidad sin capacitismo, adultocentrismo ni estereotipos de género. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 55-71). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c323>



Introducción

La presente investigación busca problematizar la figura de las infancias con discapacidad en el acceso a la educación sexual y el ejercicio de los derechos sexuales. Esto porque parece que los esfuerzos por garantizar los derechos en tema de sexualidad a las personas con discapacidad muchas veces suponen a un sujeto que se encuentra en etapa adulta. Esta situación trae como consecuencia que a las infancias con discapacidad se les invisibilice cuando de sexualidad se habla. Para ello, el texto abordará los conceptos: infancia, discapacidad, capacitismo, adultocentrismo y estereotipos de género para mostrar cómo éstos acaban por fundamentar los mitos sobre la sexualidad de las personas con discapacidad afectando su acceso a la educación sexual desde la infancia. Por último, se hablará de las pautas que supondría educar en sexualidades a las infancias con discapacidad, así como una crítica sobre los presupuestos que se tienen sobre la misma educación sexual, dando una muestra de cómo las infancias con discapacidad ejercen sus derechos sexuales en la cotidianidad.

Desarrollo

Uno de los esfuerzos por brindar información sobre sexualidad siguiendo el modelo social de discapacidad¹ y los Derechos Humanos es *La Cartilla de los Derechos Sexuales y Reproductivos para Personas con Discapacidad* que señala en su artículo 7:

Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir información científica sobre el ejercicio de su sexualidad, referente al cuerpo, a la salud sexual, al placer, al erotismo, a la reproducción, a la orientación/preferencia sexual, a las identidades, sexual y de género, a los vínculos afectivos y la que se requiera en función de su sexualidad. La información debe ser laica, con bases científicas, libre de prejuicios y estereotipos, con perspectiva de género y enfoque intercultural. Además, debe difundirse en los formatos accesibles para las diferentes condiciones de discapacidad... y se debe difundir información tanto para las familias, como al personal educativo y de salud (Juárez et al., 2018, p.22).

La cartilla es relevante ya que sienta las bases de manera general sobre los derechos que las personas con discapacidad tienen en relación al pleno ejercicio de su sexualidad. Un punto importante es que considera a las familias y su derecho al acceso a la información. No obstante, no está explícita la figura de las infancias. Esa situación muestra la urgencia

¹ Visión de la discapacidad como fenómeno social, político y cultural. Identifica que "los fundamentos estructurales de la opresión hacia las personas discapacitadas, sosteniendo que las barreras o restricciones sociales materiales impuestas por la sociedad incapacitaban a las personas que portaban diferencias corporales o mentales" (Moya, 2022, p. 2).

de abordar a las infancias con discapacidad y su relación con la educación sexual, así como el ejercicio de sus derechos sexuales.

El concepto de infancia

La visión sobre las niñas y los niños que se tiene en la actualidad es una construcción que se origina en la Modernidad en Occidente. La historiadora Beatriz Alcubierre Moya (2016), indica a propósito de la visión sobre la infancia, que en la modernidad “la infancia se convirtió en una figura de exclusión, ... acotando en consecuencia el privilegio de la existencia ciudadana a una franja reducida de la población” (p. 328).

La antropóloga Andrea Szulc (2006), indica que el concepto de infancia ha sido entendido como “categoría ahistórica y homogénea” (p. 26). En otras palabras, muchas veces cuando se piensa en la infancia se hace desde el presupuesto de que no posee una historia y pareciera una categoría que siempre ha sido estática. Sin embargo, la visión sobre las niñas y los niños ha cambiado a lo largo de los siglos. En este sentido, se describe la representación hegemónica de Occidente sobre las infancias de la siguiente manera:

... los niños constituyen un tipo de personas diferentes de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa —desde el punto de vista de los adultos— como quienes carecen de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos, ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social. (Szulc, 2006, p. 27)

Esto trae como consecuencia que a las niñas y niños se les mire desde un rol pasivo. No obstante, es importante hacer hincapié en que, si bien esta visión sobre la niñez es imperante, no es natural (Szulc, 2006). Esto se refiere a que comúnmente encontramos que “la niñez —junto con la familia y las cuestiones de género— es una de las construcciones sociales más naturalizadas” (Szulc, 2006, p. 30).

Cuando se habla de niñez se debe tener en cuenta que “no existe una única experiencia ni una única visión de la niñez” (Szulc, 2006, p. 41). Así, describe la infancia como “plural, diversa y cambiante” (Szulc, 2006, p. 43). Considerar de esta forma a la infancia permite situar las vivencias, además de ser un esfuerzo por “desnaturalizar la concepción cosificada y esencialista sobre la niñez ... que, aunque condicionados por su edad, también los niños son sujetos activos y posicionados” (Szulc, 2006, p. 45). Este reconocimiento es importante ya que hay toda una tradición que buscaba:

... negar su capacidad de agencia social, se descalifica a los niños como “informantes” de investigación, tal como ocurría con las mujeres con anterioridad a la crítica ... feminista, ... situación compartida históricamente con los “primitivos” y otros grupos signados por su alteridad respecto de la “civilización” urbana, occidental, masculina, blanca, adulta, heterosexual y cristiana”. (Scheper-Hughes, Sargent, 1998, como se citó en Szulc, 2006, p. 44)

En la actualidad, las infancias tienen derechos reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en los artículos: 2º, 3º, 4º y 123º, lo que a su vez permitió la creación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. También se cuenta con tratados internacionales como la Convención Sobre los Derechos del Niño. Sin embargo, aunque se ha avanzado en la normativa, se sigue reproduciendo la idea de la niñez como sujetos pasivos.

El concepto de discapacidad

El concepto de discapacidad se entendía desde el enfoque biomédico el cual la concebía como “una deficiencia, falta o patología que requiere ser corregida o curada, lo que conlleva la individualización y medicalización de tal condición” (Moya, 2022, p. 2). Pero, en las últimas décadas el enfoque biomédico fue cuestionado por suponer que las personas con discapacidad tenían que ser “corregidas”, estableciendo así personas “normales” y “anormales”.

Los activismos hicieron nacer en un primer momento a los estudios de la discapacidad que entienden dicho concepto como “una categoría social y política que interactúa con todos los aspectos de la sociedad de manera compleja, por lo que analizan dicha interacción desde la interdisciplinariedad” (Moya, 2022, p. 2). Esto quiere decir que se inaugura una visión de la discapacidad como fenómeno social, político y cultural. Un nuevo paradigma,

...el modelo social de la discapacidad que identifica [...] los fundamentos estructurales de la opresión hacia las personas discapacitadas, sosteniendo que las barreras o restricciones sociales materiales impuestas por la sociedad incapacitaban a las personas que portaban diferencias corporales o mentales. (Moya, 2022, p. 2)

En la década de 1990 se dio origen a los estudios críticos sobre la discapacidad (Moya, 2022). En estos estudios se sitúan los feminismos de la discapacidad y los estudios *queer* sobre discapacidad, que en conjunto originaron la teoría *crip*². La teoría *crip* argumenta

2 Este tipo de estudios se hacen desde los estudios culturales, el marxismo, el feminismo, el posestructuralismo y teorías poscoloniales. Echan mano de las críticas a los discursos hegemónicos sobre las discapacidades, la interseccionalidad y poseen una visión del cuerpo

que “el cuerpo «discapacitado» actúa como agente que desafía las ideas normativas sobre los cuerpos” (Moya, 2022, p. 4). Estudia la categoría de “normalidad”, cómo el capitalismo neoliberal determina el cuerpo “capaz”, “natural” que produce discapacidad a través de parámetros de deficiencia y patologización. Además, resignifica la discapacidad como lugar de resistencia y pone en el centro a los cuerpos tullidos, sus placeres y deseos (Moya, 2022). En ese sentido, “la discapacidad entonces escapa a la definición estática, mostrando su constitución contingente a las normas capacitistas que materializan los cuerpos como «discapacitados” (Moya, 2022, p. 7). Este modelo posibilita una visión no patologizante sobre la discapacidad.

Actualmente se han visibilizado múltiples discapacidades, como la visual³, motriz⁴, mental⁵, de la comunicación⁶, etc. Cada una de ellas, requiere de ser visibilizada desde una perspectiva crítica que busque su despatologización y la no discriminación. Esto conlleva a analizar cómo se les define desde las instituciones en donde aún parece que impera una visión biomédica, ya que se utilizan palabras como “limitación”, “deficiencia”, “restricción”, o hacen alusión a lo que es “incorrecto” en el comportamiento.

Ya se cuenta con un marco jurídico internacional con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. Y un marco jurídico nacional con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. No obstante, parece que aún imperan las visiones que patologizan y discriminan a las personas con discapacidad.

Las infancias con discapacidad pueden verse afectadas por diferentes sistemas de opresión que generan una serie de prejuicios sobre su capacidad y necesidad de saber sobre temas referentes a la sexualidad. Por ello, es pertinente revisar el capacitismo, el adultocentrismo y los estereotipos de género para analizar cómo estos sistemas terminan por legitimar la exclusión de las infancias con discapacidad de la educación sexual.

como experiencia encarnada. Entre sus objetivos figuran: desestabilizar supuestos dicotómicos, analizar cómo se construyen y mantienen ciertas categorías y el análisis del binario impedimento-discapacidad que sostenía el modelo social para cuestionar la división biología-cultura (Moya, 2022).

3 Pérdida total de la visión, a la debilidad visual (personas que sólo ven sombras o bultos), y a otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes, como desprendimiento de retina, acorea, facoma y otras. Se considera que hay discapacidad cuando está afectado un sólo ojo o los dos (INEGI, s.f, p.13).

4 “Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana” (INEGI, s.f, p. 22)

5 “Personas que presentan discapacidades para aprender y para comportarse, tanto en actividades de la vida diaria como en su relación con otras personas” (INEGI, s.f, p.28).

6 “Incapacidad para generar, emitir y comprender mensajes del habla. Comprende las limitaciones importantes, graves o severas del lenguaje, que impiden la producción de mensajes claros y comprensibles” (INEGI, s.f., p.19)

El concepto de capacitismo

El capacitismo es definido “como un sistema de opresión que dota de privilegios a aquellas personas que cumplen con la integridad corporal obligatoria” (Vite, 2020, p. 14). El término “integridad corporal obligatoria” fue acuñado por Robert McRuer y hace referencia a:

... régimen que introduce un ideal regulatorio corpóreo, estandarizado y normado, que el imaginario social considera como natural ... que tiene las siguientes características: sano física y mentalmente, con todos los sentidos y con capacidades y habilidades... Esta completud, ... culmina en la jerarquización de los cuerpos y el establecimiento de relaciones de poder, por lo que aquellos cuerpos que cumplen con los requisitos, de acuerdo con el capacitismo, gozarán de beneficios porque los espacios, las actividades y utensilios están hechos a la medida de la integridad corporal obligatoria. (Vite, 2020, p. 14)

El capacitismo es aquel sistema que privilegia a los cuerpos que son clasificados bajo el estándar de lo “sano”, de lo “completo”. Estableciendo así que los cuerpos que no están bajo este estándar “no son sanos”, “no son naturales”, “están mal”. Este sistema de opresión tiene importantes consecuencias, por ejemplo, la exclusión de las personas con discapacidad originados por “procesos de descalificación e interiorización, demandando convertirnos en cuerpos económicamente productivos, físicamente capaces, intelectualmente óptimos, emocionalmente positivos, estéticamente blancos, prolíficamente reproductivos, pero sobre todo radicalmente individuales e independientes” (Maldonado, 2020, p. 36). Dicho de otro modo, este sistema de opresión descalifica a los cuerpos que no son suficientemente “capaces”. El sistema capacitista nos hace desear el cuerpo “estándar” sano. Esto termina por traducirse en desprecio, exclusión y discriminación hacia los cuerpos que no se ajustan a la norma.

El concepto de adultocentrismo

Otro sistema de opresión que nos interesa para abordar la sexualidad de las personas con discapacidad es el adultocentrismo. Esto debido a que puede ser reproducido al interior de las familias, las escuelas, los discursos médicos e instituciones que acaban por generar exclusión. Así, este sistema es aquel que:

...indica que existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad. Los adultos gozan de privilegios por el solo hecho de ser adultos, porque la sociedad y su cultura así lo han definido (Rodríguez, 2013, p. 18).

Esta situación la podemos ver naturalizada en nuestras relaciones sociales y en las dinámicas familiares, a través de acciones adultistas, las cuales tratan de “cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los adolescentes e infancias, por el solo hecho de tener menos años de vida” (Rodríguez, 2013, p. 19). Entre esas acciones encontramos frases como: “tú no sabes porque aún estás muy pequeña”, “cuando seas grande lo entenderás”, “los adultos podemos tomar mejores decisiones porque tenemos más años de vida”, etcétera.

La manera de relacionarnos de forma adultocéntrica está tan normalizada al punto de que mensajes adultistas hacia las infancias y adolescentes no se perciben como inadecuados ni violentos. Aunado a ello, las personas crecen recibiendo estos mensajes y los incorporan y asumen en su forma de ver el mundo.

... integran estos mensajes a su mente, los hacen parte de su personalidad y terminan pensando que son menos capaces, menos reflexivos, menos inteligentes y que sus opiniones valen menos que las de los adultos. El resultado es que ... sienten que no tienen nada importante que decir o, peor aún, que nada de los que ellos puedan decir o hacer será útil para cambiar sus condiciones de vida. (Rodríguez, 2013, p. 25)

Se puede decir que los efectos del adultocentrismo en la sociedad son de fuerte impacto, ya que se establece que la relación jerarquizada entre adultos y adolescentes e infancias sea lo normal y esperado. Entre los adultos se justifica esta manera de relacionarse aludiendo a que es para “proteger” a los más jóvenes y que es “normal” que esto sea así porque éstos tienen menos años de vida y con ello menos experiencia.

Es importante considerar que “en la familia aprendemos el adultocentrismo y en las relaciones sociales fuera de la familia lo reforzamos, así esperamos ser mayores para gozar de una serie de privilegios que cuando somos menores no tenemos” (Rodríguez, 2013, p. 19). Es claro que en las relaciones de las familias se reproduce el sistema adultocéntrico, en donde los más jóvenes esperan convertirse en adultos para poder gozar de los privilegios que les fueron negados. Ser una persona joven implica asumirse como “inacabado”, en preparación para ser adulto, y que hasta que se llegue a la adultez, se podrá integrar plenamente a la sociedad y merecer respeto.

Mitos sobre la sexualidad de las personas con discapacidad

El capacitismo y el adultocentrismo impactan directamente a los imaginarios sobre la sexualidad. Entre las ideas más comunes se encuentra pensar que las personas con discapacidad no tienen deseo sexual, por lo que no pueden ser sujetos y objetos de deseo

(Platero, 2017). Silvina Peirano —especialista en sexualidad y diversidad funcional—, identifica algunos mitos alrededor de las personas con discapacidad y su sexualidad. Estos son: 1) son como “ángeles” o “niños eternos”, 2) no necesitan privacidad, 3) tienen preocupaciones más importantes que el sexo, 4) no son atractivos sexualmente, 5) existe una forma correcta de tener sexo y la discapacidad hace que no se pueda realizar “como debe de ser”, 6) son una mala opción como parejas románticas, 7) sólo son atractivas para otras personas en su misma condición, 8) no son sexualmente aventureras, 9) perdieron o nunca tuvieron función sexual, 10) no acceden a la maternidad/paternidad, 11) no necesitan intimidad y 12) no son abusados sexualmente (Peirano, 2014).

Peirano (2014) señala que la sexualidad de la persona con discapacidad es vista como un problema. “La sexualidad de las personas con diversidad funcional como un problema que requiere de intervenciones tendientes a enfrentar, dirigir, encausar, o reconducir las escasas manifestaciones sexuales permitidas” (p. 416), es una constante. Parece que lo que comúnmente pasa es que se restringen, patologizan y niegan estas expresiones en las personas con discapacidad. De esta forma “se enseña a familiares y profesionales cómo debe reaccionarse frente a dichas expresiones inadecuadas” (Peirano, 2014, p. 416). Esto quiere decir que la sexualidad en las personas con discapacidad se interpreta como un elemento que se debe reprimir. En ese sistema capacitista, la sexualidad en personas con discapacidad es “improductiva”.

Poseer un cuerpo que funciona (produce) sin limitaciones, nos hace pertenecer a un sistema estandarizado y capitalista de salud y producción/consumo, que presupone una condición y funcionalidad del organismo humano Es esta línea de pensamiento la que ha promovido la sexualidad en personas con discapacidad como improductiva, no sólo desde la función “reproductiva”, sino desde la producción del placer fundamentalmente genital (Peirano, 2014, p. 418).

Esta concepción de “improductiva” por un lado, supone que si se tiene una discapacidad no se es un sujeto “apto” para la reproducción y, por otro lado, dadas las diversas características de la discapacidad, las relaciones sexuales pueden darse sin que exista interacción entre genitales, por lo que, estas se califican como “no válidas”.

Esta serie de ideas preconcebidas acerca de la sexualidad y la discapacidad influyen también a las infancias. Esto, debido a que este tipo de pensamientos se transmiten desde la familia, incluso cuando no se toca explícitamente el tema de sexualidad, porque “la educación sexual no comienza “algún día”, sino que está presente desde el nacimiento. Los niños irán absorbiendo su idea...a través de las actitudes de sus padres y hermanos” (Meresman, 2012, p. 63). El aprendizaje sobre la sexualidad siempre está presente en las familias. Y considerando que el capacitismo está presente en las sociedades, es muy

común que “se tenga el impulso de negar o reprimir el interés que aparece en los niños por las cuestiones sexuales, o no se logre responder cálidamente a las nuevas preguntas y necesidades” (Meresman, 2012, p.40). Esto debido a una idea adultocéntrica y capacitista de la sexualidad que acaba por legitimar la negación de información a las infancias con discapacidad. Aunado a esto, elementos como el género también influyen en el acceso de información. Por ejemplo, por el histórico papel de subordinación de las mujeres, es más probable que las niñas con discapacidad tengan aún más dificultades o estigmas al expresar o preguntar sobre sexualidad.

Sin embargo, la educación sexual es un derecho, las infancias con discapacidad son seres sexuados y en términos generales la discapacidad no afecta el deseo sexual (Meresman, 2012). De esta forma, aunque en nuestras sociedades capacitistas se quieran negar estos hechos, como indica Meresman (2012) “la educación sexual es necesaria ... para los niños y niñas con discapacidad, pues incluye una parte importante de los conocimientos y habilidades que necesitan” (p. 15). Además de esta consideración, es importante señalar que “los niños y niñas presentan diferentes características según su discapacidad y eso se expresará en la vivencia y ejercicio de sus sentimientos y su sexualidad” (Meresman, 2012, p. 26). Es decir, la expresión de la sexualidad dependerá del tipo de discapacidad que se tenga. Esto es importante para pensar en otras concepciones sobre la sexualidad y una enseñanza situada y acorde a las múltiples vivencias que las infancias pueden tener.

Estereotipos de género en la sexualidad de personas con discapacidad

Otros elementos que afectan la percepción sobre la sexualidad de las personas con discapacidad son los prejuicios y estereotipos de género. En este entendido, es pertinente comenzar por señalar que las sociedades establecen parámetros sobre lo que significa, lo que se espera y cómo se expresan las identidades de género. De esta forma, aunque tradicionalmente se ha argumentado que lo que establece las identidades de mujer y hombre son elementos “naturales” y biológicos, la realidad es que son construcciones que se dan a partir de diversos elementos como “...el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias” (Lomas, 2005, p. 262).

No hay una especie de “esencia” para cada identidad de género. Esto quiere decir que no existe una feminidad ni una masculinidad universal que se mantenga estática frente a las épocas, clases sociales, raza, orientaciones sexuales, etc. En lugar de esto, existe una diversidad de identidades femeninas y masculinas (Lomas, 2005). Pero, si bien lo que se espera de los hombres y mujeres en las sociedades acaba por determinar de algún modo la construcción de la identidad, la discapacidad también funge un papel importante. Por

lo tanto, los estereotipos de género y la discapacidad son elementos que se encuentran imbricados.

Podemos encontrar estereotipos como “mujer promiscua o santa”, y “hombre con instinto sexual insaciable”. No obstante, cuando se presenta la discapacidad parece que estos estereotipos son sustituidos por la infantilización y la asexualidad “cuestión que también lleva a la sociedad a despojarlos de las características que tradicionalmente han definido lo masculino y lo femenino” (Díaz y Muñoz, 2005 p. 164).

Los estereotipos de género sobre la sexualidad de las mujeres con discapacidad están relacionados al papel de esposa, madre o cuidadora (Shum et. al. 2011). Esto hace que se les excluya bajo la percepción de que “no es capaz de ocuparse de las labores de cuidado” y de que “nunca podrá ser madre” porque “ella es quien necesita de cuidados, no puede darlos”. Esto acaba por ser el pretexto bajo el cual se les deja de considerar como sujetos sexuados con deseos y necesidades sexuales. También estos estereotipos están presentes cuando las mujeres no cumplen con los cánones de belleza dominantes por características físicas obtenidas de su discapacidad. Y así, se les termina por percibir como sujetos que no pueden ser objeto de deseo (Shum et. al. 2011).

En el caso de los hombres con discapacidad, los estereotipos sobre su sexualidad están ligados a la dominación sobre las mujeres y el espacio público. Y, aunque esta dominación se les ha conferido, al tener discapacidad cambian las percepciones sobre estos hombres. Se les relega a “ocupar el espacio privado y a perder su prestigio de dominador, protector y productor puesto que, al vivir una condición de discapacidad, la sociedad lo despoja del papel de género que ésta misma le había otorgado” (Díaz y Muñoz, 2005, p. 164). No se les considera sujetos sexuados porque “nunca podrán ser proveedores de una familia” y con ello “no podrán poseer una mujer”.

La discapacidad relega a hombres y mujeres de los mismos papeles estereotipados que las sociedades han conferido para cada género. Por lo que, los estereotipos de género sobre la sexualidad en la discapacidad acaban por estar fundados en ideas capacitistas e infantilizadoras.

Educación sexual integral para infancias con discapacidad

La educación sexual integral se trata de un enfoque que a través de los Derechos Humanos y la perspectiva de género busca dar una formación en sexualidades que contemple no sólo aspectos biológicos, sino también aspectos culturales y sociales. Esto con la finalidad de no dar perspectivas reduccionistas sobre lo que es la sexualidad. Este enfoque tiene por finalidad que quienes aprendan de él puedan tomar decisiones informadas acerca del ejercicio de su sexualidad.

Al considerar aspectos culturales y sociales parece un enfoque propicio para abordar la sexualidad y su relación con la discapacidad. Ya que muchos de los obstáculos para la educación sexual hacia las personas con discapacidad se deben a prejuicios originados en la sociedad. Por ejemplo, es común que se piense que quienes viven con discapacidad no necesitan recibir educación sexual y mucho menos desde la infancia.

Tradicionalmente a la sexualidad de las personas con discapacidad se le ha percibido como un “problema”. Lo cual ha contribuido a la idea que no es preciso ofrecerles educación sexual. Por supuesto que esto ha originado que sea un tema del que no se habla (De la Cruz y Lázaro, 2006). También es común que se piense que, por la misma forma de experimentar el mundo con una discapacidad, el sexo no es importante.

Para los niños o niñas con discapacidad, en algunos casos, estas puertas para la educación sexual están cerradas. En los casos en los que las dificultades cognitivas o de lenguaje no permitan las preguntas o en aquellos casos en que las dificultades motrices no permitan la autoexploración. En esos casos, padres y madres pueden creer erróneamente que aún no hay que empezar (De la Cruz y Lázaro, 2006, p. 9).

Por otro lado, las madres y padres no cuentan con la suficiente información al respecto, lo cual acaba por traducirse en silencios que erróneamente buscan “proteger” a sus hijas e hijos con discapacidad (De la Cruz y Lázaro, 2006). No obstante, pese a estos esfuerzos por querer “alejar” a las infancias con discapacidad del conocimiento de la sexualidad, la información les llegará —adecuada o no— de diferentes espacios.

Chicos y chicas con discapacidad también tienen su sexualidad. Tendrán su desarrollo hormonal, madurarán sus cuerpos, puede que sientan la necesidad de tocarse o acariciarse y, desde luego, estarán influidos por la televisión, las imágenes y los comentarios que sobre sexualidad se realicen a su alrededor. (De la Cruz y Lázaro, 2006, p. 7).

Los esfuerzos por esconder este tipo de temas a las hijas e hijos son en vano y pueden contribuir a que las infancias aprendan del tema como un tabú. Una de las razones por las que las madres y padres optan por esto es por su preocupación sobre la genitalidad y la reproducción (De la Cruz y Lázaro, 2006). Sin embargo, desde un enfoque de sexualidad integral, no se puede reducir a los genitales y a la reproducción el tema de la sexualidad.

Dar educación sexual a las infancias con discapacidad implicaría lo siguiente:

... ayudar a que se desarrollen de manera integral. A que aprendan a conocerse, a saber, cómo son y cómo funcionan. Y, por último, a que aprendan que la sexualidad no ha de ser fuente de problemas y, sin embargo, sí puede serlo de satisfacciones (De la Cruz y Lázaro, 2006, p. 6).

A su vez, esta educación tendría que considerar que alrededor de la discapacidad existe una serie de mitos que obstaculizan su acceso⁷. En suma, ofrecer educación sexual a las personas con discapacidad desde su infancia, es importante para aumentar su calidad de vida, ya que puede ser una puerta para desarrollar su autonomía.

Infancias con discapacidad y sus derechos sexuales

Actualmente se cuenta con una *Cartilla de Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de las Personas con Discapacidad* del INMUJERES, que establece 13 derechos:

1. Derecho a una vida libre de discriminación.
2. Derecho a la igualdad entre mujeres y hombres.
3. Derecho a la autonomía, a la integridad y a una vida libre de violencia.
4. Derecho a la libertad, autodeterminación y libre desarrollo de la personalidad.
5. Derecho a manifestar la identidad sexual, la expresión e identidad de género, la orientación y preferencia sexual de forma libre y autónoma.
6. Derecho a la educación integral de la sexualidad en lenguas, lenguajes y con recursos acordes a las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias.
7. Derecho a la información científica sobre sexualidad, en lenguas, sistemas, formato y tecnologías acordes a los requerimientos de las personas con discapacidad.
8. Derecho al respeto de la intimidad y la privacidad sexual.
9. Derecho al ejercicio libre, placentero e informado de la sexualidad.
10. Derecho a la atención de la salud sexual y salud reproductiva acorde a los requerimientos específicos de las personas con discapacidad.
11. Derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el ejercicio de la maternidad, la paternidad, la adopción y reproducción asistida.
12. Derecho a establecer relaciones afectivas y sexuales, al noviazgo y a elegir su estado civil, así como la expresión pública y privada de los afectos.
13. Derecho a la participación, consulta e incidencia en las políticas públicas sobre salud, sexualidad, reproducción y bienestar. (Juárez et al., 2018, p.9)

Parece que es una constante que las infancias no figuran en las cartillas de derechos sexuales. Por lo que, en un esfuerzo por atender esa necesidad, se usará el texto *Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia* para dar un acercamiento a lo que podría ser una visión más situada a las infancias en cuanto a sus derechos sexuales.

El derecho número nueve de la Cartilla que dicta “derecho al ejercicio libre, placentero e informado de la sexualidad” (Juárez et al., 2018, p.9), las infancias lo viven cuando se les brinda una educación sexual que les permite identificar los sentimientos que están relacionados con algunas partes de su cuerpo. De igual forma cuando deciden tener o no algún tipo de contacto físico. Y cuando comprenden que la masturbación es una saludable forma de ejercer y explorar la sexualidad (Meresman, 2012).

Sobre el derecho número ocho que dicta “derecho al respeto de la intimidad y privacidad sexual” (Juárez et al., 2018, p.9), las infancias lo ejercen en situaciones cotidianas como “ir al baño sola, ver que los demás se dan vuelta cuando alguien se cambia, encontrar que hay lugares y momentos que toda la familia trata y respeta como íntimos” (Meresman, 2012, p. 41). Aquí es pertinente hacer la acotación sobre las infancias con discapacidad que requieren algunos cuidados como ayuda para cambiar su ropa, bañarse o que se les cargue. Estos tipos de casos no son pretexto para no respetar su derecho a la intimidad y la privacidad. Se recomienda que “debe fomentarse (en la medida de las posibilidades) la comprensión de estas reglas, pidiéndoles permiso cuando se les va ayudar, preguntándoles si desean hacer algo, resguardando su lugar privado con una puerta o una cortina cerrada” (Meresman, 2012, p. 42).

El derecho número cinco que dicta “derecho a manifestar la identidad sexual de forma libre y autónoma” (Juárez et al., 2018, p.9). Esto es ejercido por las infancias cuando la educación sexual les permite “visualizar las diferencias culturales asignadas socialmente y comprender que niñas y niños tienen los mismos derechos y las mismas capacidades para jugar, dibujar, saltar, hacer deportes, etc” (Meresman, 2012, p.31). En otras palabras, cuando deciden de manera libre qué actividades hacer, cómo ser, además de su género en cuanto a identidad y expresión.

Ahora bien, en el entendido de que las infancias con discapacidad tienen el derecho de recibir educación sexual, es necesario mencionar brevemente algunos de los elementos que requiere esta transmisión de información. En este caso se mencionarán los respectivos elementos para 5 tipos de discapacidad: intelectual, auditiva, visual, motriz y parálisis cerebral.

Para las infancias con discapacidad intelectual se debe considerar que “... a veces necesitan algo más de tiempo ... para comprender las cuestiones referidas a su sexualidad. Las reiteraciones, el lenguaje llano y sencillo, las indicaciones claras y por pasos, los mensajes breves (dosificando la información) suelen ser buenos recursos” (Meresman, 2012, p. 49). Es decir, el lenguaje sencillo y tener más apertura con los tiempos de cada infancia es importante para transmitir información sobre sexualidad.

En el caso de las infancias con discapacidad auditiva, al ser la lengua de señas el medio de comunicación es importante mencionar que las señas requeridas para hablar de sexualidad “son “vistas” por los oyentes como “demasiado explícitas” ya que involucran “literalmente” las partes del cuerpo y necesitan tocarlas para comunicarlas” (Meresman, 2012, p. 54). Esto trae como consecuencia que sea difícil de explicar conceptos como “privado” o “intimidad” a las infancias con este tipo de discapacidad (Meresman, 2012). Esto debido a que todo lo que se habla es visible, y, en este caso, interpretado como “muy

explícito”. Así, en estos casos, la recomendación es considerar que muy probablemente se tendrán que explicar algunas cosas más de una vez. Y que se puede echar mano de recursos como dibujos, señas o gestos para poder hablar de sexualidad (Meresman, 2012).

Las infancias con discapacidad motriz pueden hacer uso de silla de ruedas, bastones, etcétera. Por lo que, se debe tomar en cuenta que estas prótesis son prácticamente partes del cuerpo de la infancia (Meresman, 2012). Por lo tanto, también entran en la dinámica del respeto hacia el cuerpo.

En muchas ocasiones, con una discapacidad motriz es difícil establecer el sentido de intimidad corporal. En este sentido, se pueden tomar las siguientes medidas: “Evite que los adultos que están en contacto ... apoyen su pie en la silla o la toquen o muevan sin consultar con el niño. Enséñeles a las personas cercanas a respetar la silla como parte del espacio privado” (Meresman, 2012, p. 58). Estas recomendaciones apuntan que la percepción de la intimidad corporal en una discapacidad motriz se construye si se establecen límites desde las propias prótesis. En un proceso de educación sexual con infancias con discapacidad motriz, es indispensable reflexionar sobre el espacio personal considerando las prótesis que encarnan estas infancias.

Para las infancias con parálisis cerebral es pertinente considerar que pueden hablar con sonidos desproporcionados o difíciles de entender. Para estos casos, la recomendación es: “Tenga presente que el ritmo y la pronunciación son distintos al acostumbrado. Si no les entiende puede hacérselo saber tranquilamente para que lo intente de nuevo o utilice otra manera de comunicar lo que desea” (Meresman, 2012, p. 60). De igual forma, también es pertinente no completar sus frases y facilitar tarjetas o teclados para establecer la comunicación (Meresman, 2012). En un proceso de educación sexual se debe tomar en cuenta los tiempos que las infancias necesitan para comunicarse.

Los derechos sexuales de las infancias con discapacidad se pueden ejercer en la cotidianidad. Sin embargo, existen muchos casos en donde se ven truncados por las relaciones que las adultas y los adultos establecen con las infancias. Dichas relaciones pueden estar originadas en la sobreprotección o en mitos sobre la sexualidad de las personas con discapacidad. No obstante, las infancias son sujetos de derechos y su acceso a la educación sexual debe estar asegurado. La transmisión de esta información debe estar situada a sus necesidades y hacerse de una forma crítica a la “norma” de cómo hablar de sexualidad. Las formas de comunicación que se requieren ponen en crisis lo que se cree “normal”. Así, lo explícito del lenguaje de señas, la lentitud en la forma de hablar y de procesar información y la incorporación de las prótesis en lo que consideramos como “cuerpo”, pone en crisis las maneras “normales” de hablar de sexualidad

Conclusión

Tomar la figura de las infancias con discapacidad en la educación sexual y el ejercicio de los derechos sexuales requiere de varios elementos. Sin duda, uno de los más importantes es tomar conciencia de las opresiones estructurales que acaban por traducirse en falta de información sobre sexualidad en la discapacidad e invisibilización. Esto se puede presentar tanto en familias como en instituciones, por lo que las personas pueden presentar percepciones sobre la sexualidad originadas en mitos legitimados por el adultocentrismo, el capacitismo o estereotipos de género.

Además, abordar la sexualidad de las infancias con discapacidad también es un esfuerzo por pensar la sexualidad en términos anticapacitistas, anti-adultocéntricos y con perspectiva de género. E implica cuestionar elementos que damos por “naturales” de la sexualidad. Esto supone una profunda reflexión acerca de cómo superar ciertos presupuestos implicados en nuestra forma de pensar la sexualidad. Es una demanda política. Pensar la sexualidad en términos anticapacitistas representa cuestionar el sistema heterosexual, la asociación reproducción-sexualidad, el placer genital centrado, el deseo, la belleza, la infantilización de la que son objeto las personas con discapacidad, la sexualidad de las infancias, el género, hasta el sistema económico. Esto es: abordar la sexualidad saliendo de los márgenes que el sistema capacitista ha definido como los “normales”.

Referencias

- Alcubierre, B. (2016). La infantilización del niño. *Figuras del discurso: exclusión, filosofía y política*. Bonilla Artigas Editores.
- Díaz, L., y Muñoz, P. (2005). Implicaciones del género y la discapacidad en la construcción de identidad y la subjetividad. *Revista Ciencias de la Salud*, (3), 156, 167.
- De la Cruz, C., y Lázaro, O. (2006). *Apuntes de educación sexual. Sobre la sexualidad de niños y niñas con discapacidad*. CEAPA.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI] (s/f). *Clasificación de Tipo de Discapacidad Histórica*. <https://lc.cx/va0aMj>
- Juárez, M., Aguirre, y Mejía, I. (2018). *Cartilla de Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de las Personas con Discapacidad*. INMUJERES.
- Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 259-278.
- Maldonado, J. (2020). Pixarcrip: cuerpos múltiples, responsabilidades anticapacitistas y parentescos inesperados. *Utopía. Revista de crítica cultural*, 6, 35-49.
- Meresman, S. (2012). *Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia*. UNICEF.

- Moya, L. (2022). Teoría tullida. Un recorrido crítico desde los estudios de la discapacidad o diversidad funcional hasta la teoría crip. *Revista Internacional de Sociología*, 80(1).
- Peirano, S. (2014). *Mitología de la sexualidad especial. El devenir del deseo en minusvalizantes necesidades*. Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales. Universidad Nacional de Quilmes.
- Platero, R. (2017). *Críticas al capacitismo heteronormativo: queer crips. Transfeminismos: epistemes, fricciones y flujos*. Marea Negra.
- Rodríguez, S. (2013). *Superando el adultocentrismo*. UNICEF.
- Shum, G., Portillo Mayorga, I., Lobato Soriano, H., & Conde Rodríguez, A. (2011). Mujer, discapacidad y empleo: tejiendo la discriminación. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (1), 187–188. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.20061
- Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: la omisión a las culturas infantiles. *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Ediciones SB.
- Vite, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Revista Nómadas*, 52, 13-27.

Sex education for children with disabilities: sexuality without ableism, adultcentrism or gender stereotypes

Educação em sexualidade para crianças com deficiências: sexualidade sem capacitismo, adultocentrismo e estereótipos de gênero

María Schoenstatt Lara Trenado

Universidad Autónoma de Querétaro | Querétaro | México
<https://orcid.org/0009-0003-5917-4507>
sch_lar_trena@hotmail.com

Abstract

This research pursues the problematization of the figure of children with disabilities regarding access to sexual education and the practice of sexual rights. The reason seems to be that the efforts to guarantee sexual rights for people with disabilities often involve a subject who is in the stage of adulthood. This situation results in the invisibility of children with disabilities when talking about sexuality. To this end, the text will address the concepts of childhood, disability, ableism, adultcentrism and gender stereotypes, to show how these ultimately underlie myths about the sexuality of people with disabilities, affecting their access to sex education since early childhood. Finally, the guidelines for educating children with disabilities on sexuality will be discussed, as well as a critique on the assumptions about sexual education itself. Giving the example of how children with disabilities practice their sexual rights daily.

Keywords: Sex education; Childhood; Reproductive rights; Disability.

Resumo

Esta pesquisa busca problematizar a figura das crianças com deficiência no acesso à educação sexual e no exercício dos direitos sexuais. Isso porque parece que os esforços para garantir direitos sexuais a pessoas com deficiência muitas vezes pressupõem que o sujeito é um adulto. Essa situação significa que as crianças com deficiência são invisíveis quando se trata de sexualidade. Para tanto, o texto abordará os conceitos de infância, deficiência, capacitismo, adultocentrismo e estereótipos de gênero, a fim de mostrar como eles acabam sendo a base dos mitos sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, afetando seu acesso à educação sexual desde a infância. Por fim, discutiremos as diretrizes que a educação sexual de crianças com deficiência implicaria, bem como uma crítica aos pressupostos que são sustentados sobre a própria educação sexual, dando um exemplo de como as crianças com deficiência exercem seus direitos sexuais na vida cotidiana.

Palavras-chave: Educação em sexualidade; Infância; Direitos reprodutivos; Deficiência.

4

STOP-ASI: Propuesta de intervención psicoeducativa para prevenir el abuso sexual en niños de primaria

Gonzalo Sebastián Peña-Muñante

Resumen:

El abuso sexual infantil es un problema social que provoca grandes daños psicológicos y emocionales en las víctimas, pero también en las familias y profesores de estos niños, que muchas veces no saben cómo actuar. Por esta razón, el presente capítulo propone un programa de intervención para prevenir el abuso sexual infantil en la provincia de Almería (España). El programa está diseñado en tres módulos: uno para padres y profesores, otro para niños y un tercero para que padres e hijos pongan en práctica lo aprendido. Los objetivos incluyen sensibilizar a los adultos sobre el abuso sexual, dotarlos de herramientas de comunicación para hablar con los niños sobre sexualidad, educar a los niños sobre sexualidad y cómo detectar el abuso, y proporcionar conocimiento sobre recursos de apoyo en casos de abuso. Se establecen indicadores tanto para una evaluación formativa continua como para una evaluación sumativa al final del programa. Se utilizan cuestionarios, escalas y entrevistas para evaluar el conocimiento, habilidades y actitudes de los participantes. Finalmente, se destaca la importancia de la propuesta psicoeducativa para prevenir el abuso sexual infantil, así como la necesidad de abordar retos como la aplicación práctica de los conocimientos, el uso de enfoques innovadores, la consideración de posibles consecuencias negativas y la inclusión de niños con necesidades especiales.

Palabras clave:

Abuso sexual infantil; Intervención basada en la escuela; Niños en edad escolar primaria; Programa de prevención; Psicoeducación.

Peña-Muñante, G. S. (2024). STOP-ASI: Propuesta de intervención psicoeducativa para prevenir el abuso sexual en niños de primaria. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoaffectiva en el contexto educativo*. (pp. 73-89). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c324>



Introducción

Gravedad e impacto del suceso

El abuso sexual hacia niños, niñas y adolescentes (NNA) es uno de los problemas sociales más graves en el mundo. Este problema consiste en la práctica sexual entre un menor y un adulto, en la que el adulto o agresor emplea de forma coercitiva al menor para la estimulación sexual (Chejter et al., 2018). Este tipo de agresiones conducen a grandes daños en las víctimas. En muchos de los casos, resultan episodios traumáticos que les acompañarán el resto de sus vidas, llegando a poder interferir en el desarrollo normal de estos niños y adolescentes en muchas áreas vitales. Como consecuencia, pueden llegar a desarrollar trastornos mentales graves (p.e., problemas disociativos). Además, en el caso de las menores, puede haber riesgo de embarazo forzado no deseado, con todas las repercusiones psicológicas y sociales que ello conlleva. Otro problema que pueden sufrir las víctimas es contraer Infecciones de Trasmisión Sexual como VIH, virus de la hepatitis B y C, clamidia, sífilis o virus del herpes simple (Chejter et al., 2018).

Ante esta problemática, desde la Junta de Andalucía se presenta el teléfono al menor (900 851 818), que sirve para informar sobre cualquier tipo de maltrato, incluido el abuso sexual, hacia los menores y pretende garantizar la protección de los mismos. Más específicamente, cuentan con el Programa de evaluación, diagnóstico y tratamiento a menores víctimas de violencia sexual, que pretende evaluar si el menor ha sido víctima de abusos sexuales para determinar las necesidades específicas del caso, ofrecer tratamiento psicosocial y orientación legal y social, tanto al menor como a la familia, sobre los recursos disponibles y pasos legales a realizar (Junta de Andalucía, s.f.).

Aunque sí existen sistemas y programas que ofrecen ayudas al menor en caso de ser víctima de abusos sexuales en Andalucía, no hay programas públicos de calidad en prevención de estas agresiones, sólo guías en las que se educa sexualmente a los niños y que ayudan a los profesionales y familiares a detectar los signos de estos abusos. Además, estos programas de prevención son importante implementarlos debido a que muchos de los niños y familias no cuentan lo que ha sucedido por miedo o vergüenza (Ubrich et al., 2017).

Los niños víctimas de abusos sexuales se encuentran en un estado de desprotección ante estas agresiones por el simple hecho de ser niños, es decir, un niño no tiene la madurez suficiente para asimilar lo que es abuso sexual. Por otro lado, si estos niños sufren de alguna discapacidad, se incrementa la vulnerabilidad debido a que tienen una mayor dependencia y pueden confundir los acercamientos de los agresores (Chejter et al., 2018). En definitiva, este tipo de agresiones conlleva a graves repercusiones emocionales, sociales,

psicológicas e incluso físicas en las víctimas, pero también en las familias y profesores de estos niños, que se encuentran ante una situación difícil de asimilar y ante la cual muchos no saben cómo actuar.

Impacto psicológico y social del problema

El abuso sexual infantil (ASI) es una de las formas de maltrato más encubierta y prevalente que existe, llegando a convertirse en un problema complejo y universal derivado de factores individuales, familiares, sociales y culturales (Losada, 2012). Según Roth (1978), el abuso infantil se puede definir como el contacto e interacción entre un adulto y un niño, usando a este último para estimularse sexualmente a sí mismo, al niño o a otra persona. Sucede cuando el agresor está en una posición de poder o control sobre el menor (i.e., una relación asimétrica, ya sea por edad o por estatus). Se debe señalar que puede haber abuso sexual con o sin contacto físico, como ocurre en los casos de exhibicionismo o cuando se muestra pornografía (De Manuel, 2017). Los profesionales de este ámbito han señalado una serie de etapas del ASI, que muestran cómo este fenómeno no es un hecho espontáneo en la mayoría de los casos, siendo más bien un proceso (Reyes y Ricárdez, 2016): 1) selección de la víctima, 2) seducción, 3) interacción sexual, 4) secreto (i.e., convencer a la víctima de no compartir la experiencia), 5) descubrimiento (i.e., el niño empieza a mostrar la experiencia), y 6) negación.

La incidencia del abuso sexual infantil es elevada. Se estima que uno de cada cinco menores de 18 años ha sufrido a lo largo de su infancia o adolescencia alguna forma de violencia sexual, ya sea de forma aislada o reiterada (Palomino, 2017). A partir de esto, según la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), el abuso sexual en España es un fenómeno que se produce en la inmensa mayoría de los casos en mujeres, siendo el porcentaje del 78,3%; no obstante, también afecta a los hombres con un porcentaje del 21,7% (Ballesteros, 2020). Con respecto a la edad, la media se encuentra en los 11,6 años, observándose los siguientes porcentajes: menores de 5 años (16%), menores de 12 años (43,2%), entre los 13 y 15 años (31,9%) y con 16 o más (24,9%). Por otra parte, Andalucía es una de las comunidades autónomas con mayor porcentaje de abusos detectados (11,2%). Si nos centramos en los datos obtenidos en la provincia de Almería, en el año 2020 se prestó atención a 134 niños y adolescentes —122 mujeres y 12 hombres— (Amate, 2020).

En cuanto a la evolución de los datos referentes a la prevalencia del abuso sexual en España, las cifras aportadas por el Ministerio del Interior, a través de su informe sobre delitos contra la libertad sexual, indican que este tipo de delitos ha ido aumentando a lo largo de los últimos años (Muniesa et al., 2022). Según la Fundación ANAR, se ha

producido un incremento del 300,4%, pasando de 273 casos en 2008 a 1093 casos en 2019 (Ballesteros, 2020). Es importante señalar que no podemos tener acceso a todos los casos de abuso sexual, ya que sólo tenemos constancia de aquellos casos que llegan al conocimiento de los profesionales que trabajan con menores; esto explica las diferencias en las tasas de prevalencia reportadas por diferentes investigaciones (Pereda, 2016).

El ASI provoca numerosas secuelas en las víctimas a nivel físico, psicológico y social (Villanueva, 2013). En el impacto psicológico y emocional a corto plazo, se presenta un sentimiento de miedo generalizado, hostilidad y agresividad, aislamiento, ansiedad, depresión, rechazo al propio cuerpo, desconfianza y rencor hacia los adultos, así como trastorno de estrés postraumático. Por otra parte, en el impacto social se encuentra déficit en habilidades sociales, retraimiento social y conductas antisociales (Ramírez, 2008). Algunos autores como Escobar et al. (2013), plantean que el alcance del impacto psicológico y social va a depender del grado de responsabilidad que los padres puedan atribuir al niño, así como de las estrategias de afrontamiento de las que éste disponga.

A largo plazo, el impacto de este hecho traumático se asocia a la depresión, trastornos de ansiedad y pánico, fobias y especialmente el trastorno de estrés postraumático (Molnar et al., 2001). En el plano social, se destaca la presencia de un aislamiento y ansiedad social, una menor cantidad de amigos, baja interacción social, un desajuste en las relaciones de pareja, relaciones inestables y una evaluación negativa de las mismas (Rodríguez et al., 2012).

Según Manly (2005), la gravedad de las consecuencias en los casos de abuso sexual se puede analizar en base a los siguientes criterios: 1) el incidente de mayor impacto para el niño, 2) el promedio de los índices de gravedad de todos los episodios, y 3) la suma de todos los índices de gravedad o la frecuencia de notificaciones calificadas con el puntaje más alto cercano al criterio de gravedad máximo. Además, algunos autores explican que esta gravedad puede estar mediada por varios factores como (Ramírez y Fernández, 2011): 1) el nivel de vulnerabilidad y la capacidad de resistencia, 2) el nivel de desarrollo en el que se encuentra la víctima, 3) el tipo y la gravedad de la experiencia de abuso sexual, 4) las características del agresor sexual, y 5) el sexo de la víctima.

Debido a todo lo anteriormente mencionado, el abuso sexual infantil constituye un problema psicosocial al ser una forma de violencia sexual y de maltrato infantil invisible, que se produce a través de la manipulación, la coacción y el silencio de las víctimas. Asimismo, este problema puede afectar a cualquier niño, debido a la confluencia de múltiples factores que impactan en la víctima tanto a nivel individual como social. El aumento de los casos ha hecho que podamos visualizar la importancia de crear responsabilidad y conciencia social sobre este problema, siendo importante trasladar los conocimientos necesarios

a la población porque la desinformación y el desconocimiento sobre esta problemática provoca que la sociedad presente estereotipos y se llegue a convertir en un tema tabú que aumentaría la “no detección” del ASI.

Necesidades de las personas afectadas

El abuso sexual en la infancia constituye un problema de considerable magnitud, para el cual en muchas ocasiones los profesionales no se encuentran adecuadamente preparados. Habitualmente, los hallazgos físicos son escasos, a pesar de que constituyen una de las pruebas más objetivas de la experiencia de abuso sexual; debiendo priorizar en los aspectos psicológicos como son los indicadores conductuales, que incluyen la conducta sexualizada y la sintomatología postraumática, así como los índices de veracidad del relato del menor (Bermúdez et al., 2019). Además, hay que tener en cuenta los estereotipos y la estigmatización asociada a estos hechos traumáticos, pudiendo generar en la víctima una conducta de evitación social debido a los sentimientos negativos (p.e., ansiedad o impotencia). Así, se vuelve esencial contar con apoyo social para que las víctimas puedan desarrollar estrategias de afrontamiento positivas ante la experiencia vivida (Wolfe et al., 2003).

Otra de las necesidades de estas víctimas es superar la limitación en la expresión de sentimientos y necesidades dentro del contexto familiar. Esto es debido a que la falta de asertividad y sumisión constituye un factor de riesgo para el ASI. Esta falta de asertividad aparece asociada a una baja autoestima que conduce a aportar una actitud de sumisión frente a la agresión que se proporciona a la víctima (Villanueva, 2013). Algunos autores muestran la necesidad de que los profesionales pregunten sobre las variables anteriores al abuso como posibles factores agravantes del estado emocional de la víctima después de esta experiencia; esto es debido a la relación existente entre la experiencia de abuso sexual y el desarrollo de sintomatología psicopatológica (Pereda, 2011).

En cuanto a las intervenciones con las víctimas, no todos los casos requieren el abordaje de todas las áreas. Por tanto, se debe plantear una intervención flexible y adaptada a las características, circunstancias y las necesidades específicas detectadas —p.e., gravedad del abuso, nivel de protección proporcionado por la madre, etc.— (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2011). A partir de esto, la exploración del abuso sexual infantil y su abordaje suponen un reto para cualquier profesional que debe afrontarse desde un equipo multidisciplinar con una adecuada formación y experiencia para cubrir las necesidades de las personas afectadas (Pereda y Abad, 2013).

Otras intervenciones realizadas en este campo

En cuanto a la prevención de abusos sexuales, fase de actuación en la que nos centraremos en la intervención, en Andalucía sólo se ha encontrado un programa de prevención en abusos sexuales. Aunque sí existen guías para realizar programas e intervenciones, como la de la campaña “Secretos que duelen” de la Junta de Andalucía (Fundación Márgenes y Vínculos, 2019) o como la “Guía de buenas prácticas para la prevención y protección del abuso y la explotación sexual infantil” del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (Observatorio de la Infancia, 2017).

En Andalucía, el programa de prevención en abusos sexuales infantiles se denomina “Mi cuerpo es un tesoro” (Fundación Márgenes y Vínculos, s.f.). Se trata de un programa de educación afectivo-sexual estructurado en tres bloques temáticos: “Mi cuerpo me pertenece”, “Me protejo en mi entorno” y “Pido ayuda hasta que me escuchen”. Esta intervención está dirigida a niños de 6 a 12 años, sus padres y el profesorado. Tiene como objetivo dar herramientas de protección a los niños, sensibilizar a los adultos sobre el tema y proporcionar información para que sepan cómo actuar ante un posible caso de abuso sexual. Esta intervención se realiza en los centros de educación primaria y consiste en tres actividades: un taller para los alumnos de seis sesiones, una charla para los familiares de los menores y una actividad formativa para el profesorado. Hasta el momento, se ha llevado a cabo en 14 colegios de la ciudad autónoma de Ceuta. Sin embargo, no se han encontrado datos sobre cómo se ha medido su eficacia o si se ha evaluado de alguna manera su utilidad.

Justificación de la relevancia del problema

En el año 2017, en España se registraron más de 3000 denuncias por abuso y maltrato a menores de 17 años. El Consejo de Europa, junto con diferentes expertos y asociaciones encargadas de la defensa de los derechos de los menores, estima que, en el ámbito internacional, entre el 15 y 20% de los niños ha sufrido algún tipo de abuso sexual antes de cumplir la mayoría de edad. Por este motivo, para impedir la aparición del problema y disminuir las consecuencias negativas, consideramos que es importante trabajar desde la prevención en el abuso sexual infantil, reduciendo así los factores de riesgo y aumentando los factores de protección.

Trabajaremos sólo desde la prevención primaria y secundaria, sin tener en cuenta el post-impacto, ya que en esta última etapa el problema ya estaría instaurado (con las consecuencias negativas que ello acarrea). Sin embargo, desde la prevención primaria y secundaria, se podría reducir y detectar tanto las necesidades como las señales de riesgo

que pueden conducir a los menores a ser víctimas de abuso. Esto puede tener un impacto en las dinámicas familiares, abarcando varios niveles de intervención: desde medidas orientadas a las familias en distintas fases de su ciclo vital, hasta acciones dirigidas a los menores y los profesionales.

La prevención se debe adaptar a los diversos contextos a los que va destinado el programa, uniendo esfuerzos individuales, familiares y comunitarios. Desafortunadamente, por lo general, los padres no disponen de la información necesaria para prevenir este problema. Ofrecer psicoeducación a profesores y padres de familia facilitará la detección y denuncia del abuso sexual infantil, además de proporcionarles las herramientas necesarias para hablar sin tabúes con los niños.

Debemos tener en cuenta que el maltrato infantil es un problema comunitario cuyas consecuencias no pueden medirse, ya que los daños se prolongan a lo largo de la vida de las víctimas. Es un problema social que trae consigo grandes costes, no sólo a nivel económico, sino también en términos de sufrimiento y malestar, provocando un daño psicológico permanente en la persona afectada, con serias repercusiones para su salud mental.

Método

Organización general de la intervención

La intervención se hará en la provincia de Almería. Concretamente, se llevaría a cabo en los 87 centros educativos adscritos al programa Forma Joven, cuya estrategia consiste en acercar actividades de promoción y prevención de la salud en los entornos donde se relacionan jóvenes y adolescentes.

Para la implementación del programa se contará con un equipo multidisciplinar. Los profesionales y funciones serían las siguientes:

- 4 Psicólogos clínicos. 2 de ellos con formación en sexología y perspectiva de género. Encargados de la realización de los talleres y evaluación de los mismos.
- 1 Educador social. Encargado de la dinamización de los talleres.
- 1 Trabajador social. Encargado de la supervisión de los talleres.

Objetivos de la intervención

General

Esta intervención, destinada tanto a niños de Educación Primaria (8-12 años) como a padres y profesores presentes en el entorno del menor, pretende la prevención primaria y secundaria del abuso sexual infantil a través de la formación, desarrollo de habilidades de comunicación, escucha activa, autoconocimiento, resolución de problemas (confrontación), toma de decisiones, manejo de situaciones difíciles y desarrollo de pensamiento crítico.

Específicos

1. Sensibilizar a los adultos (padres y profesores) frente a la realidad del abuso sexual.
2. Dotar de herramientas de comunicación a los adultos para educar a los menores sobre su sexualidad.
3. Realizar educación sobre la sexualidad a los menores.
4. Formar a menores y adultos en la detección del abuso sexual y en herramientas para confrontarlo.
5. Proporcionar conocimiento a menores y adultos sobre redes, sistemas de apoyo o recursos ante el abuso sexual.
6. Desarrollar factores de protección ante situaciones de abuso en los menores.

Diseño de las actividades-sesiones de la intervención

Módulo 1: Padres y profesores

Objetivo 1. Sensibilizar a los adultos frente a la realidad del abuso sexual.

- Actividad 1. **“Hablamos sobre el abuso sexual en menores”**: Se realizarán una serie de preguntas y respuestas sobre ideas del ASI. Tras esto, habrá una explicación y puesta en común, así como una exposición de contenidos sobre casos reales de víctimas de abuso sexual infantil (p.e., vídeos, historias, etc.).

Objetivo 2. Dotar de herramientas de comunicación a los adultos para educar a los menores sobre su sexualidad.

- Actividad 2. **“Enseñando sobre sexualidad”**: Se educará en diferentes aspectos de la sexualidad y formas en las que se puede comunicar esto a los niños. Finalmente, se llevará a cabo un roleplay para afianzar los conocimientos.
- Actividad 3. **“Fomentando y practicando la comunicación”**: Se relatarán una serie de situaciones. Frente a ellas, los padres deberán responder a posibles dudas que les pudieran plantear sus hijos sobre lo referido a la sexualidad.

Objetivo 4. Formar a adultos en la detección del abuso sexual y en herramientas para confrontarlo.

- Actividad 4. **“Señales de riesgo”**: Exposición y explicación de las posibles señales que indiquen indicios de abuso sexual a través de vídeos y situaciones de ejemplo.
- Actividad 5. **“Detectando señales de riesgo”**: Se expondrán casos prácticos en los cuales se relaten situaciones de riesgo de abuso sexual en un menor. Los adultos deberán detectar dichas señales.
- Actividad 6. **“¿Cómo confrontar una situación de abuso sexual infantil?”**: Se explicarán algunas de las formas de proceder en el caso de sospechar un abuso sexual, o incluso cuando éste ya haya ocurrido.
- Actividad 7. **“Actuando ante el abuso sexual”**: Se expondrán a los adultos una serie de casos de menores en situación de abuso sexual. En parejas deberán pensar qué hacer ante esta situación, poniendo en práctica lo aprendido.

Objetivo 5. Proporcionar conocimiento a adultos sobre redes, sistemas de apoyo o recursos ante el abuso sexual.

- Actividad 8. **“Hablamos sobre los sistemas de apoyo y recursos”**: Se realizará un sondeo del conocimiento que tienen los adultos de los recursos ante el ASI. Después, se expondrán todos los recursos y redes de apoyo con los que cuentan en estos casos.
- Actividad 9. **“Usando los recursos disponibles”**: Se expondrán una serie de casos en los que hay riesgo o ya se ha producido el abuso sexual. Deberán responder a qué recursos o redes de apoyo acudirían en estos casos.

Módulo 2: Niños

Objetivo 3. Realizar educación sobre la sexualidad a los menores.

- Actividad 1. **“Nuestra sexualidad: Conociendo y cuidando mi cuerpo”**: Se tratarán diferentes aspectos sobre el sexo, el género, la reproducción y la menstruación.
- Actividad 2. **“Las relaciones sexuales y el amor”**: Exposición de temáticas como las relaciones sexuales y métodos anticonceptivos, así como enfermedades y riesgos. También se tratarán las relaciones de pareja y el amor.

Objetivo 4. Formar a menores en la detección del abuso sexual y en herramientas para confrontarlo.

→ Detectar señales de riesgo

- Actividad 3. **“¿Qué es el abuso sexual?”**: Tendrá lugar una lluvia de ideas sobre el abuso sexual para seguidamente pasar a explicar diferentes aspectos del mismo a través de vídeos e imágenes.
- Actividad 4. **“Detectando y actuando ante las señales de riesgo”**: Se leerá un cuento y se repartirán pegatinas de color rojo (riesgo) y verde (no riesgo). Tendrán que detectar las señales de riesgo aprendidas y colocar la pegatina roja en las escenas correspondientes. Una vez reconocido el riesgo, deben explicar qué harían ante la situación.

→ Herramientas para confrontarlo

- Actividad 5. **“Poner límites: Saber decir que NO”**: Existen dos cajas, una verde en la que aparece escrito “Sí se puede” y otra caja roja en la que pone “NO se puede”. Se leerán junto a los niños una serie de preguntas como por ejemplo: *“¿Me pueden tocar el cabello?”* y ellos deberán contestar introduciendo cada pregunta en la caja que ellos crean. Así, se creará un espacio para aprender a decir “NO”.
- Actividad 6. **“Diferenciar secretos buenos y malos: ¿Lo cuento o no?”**: Se relata una historia en la que un adulto le pide a una niña que guarde un secreto, pero ella no sabe qué hacer. Primero comentaremos los secretos y el malestar que pueden causar a la niña, y luego se decidirá cuál guardar y cuál contar.

- Actividad 7. **“Diferenciar contactos adecuados e inadecuados: Caricias buenas y malas”**: Se presentarán una serie de imágenes en las que se muestran besos y abrazos en contextos diferentes, con el fin de mostrarles las diferencias y hacer hincapié en que las caricias nunca deben ser forzadas. Finalmente, se les presentarán unas imágenes en las que deberán reconocer las caricias inadecuadas.
- Actividad 8. **“Resolución de problemas y toma de decisiones ante situaciones de abuso sexual: Juan y su problema”**: Se leerá el cuento donde pondrán en práctica lo aprendido hasta ahora. Tendrán que reconocer una situación de abuso sexual, en este caso la del personaje Juan, para después intentar resolver el problema que tiene el protagonista exponiendo qué harían ellos ante esta situación.
- Actividad 9. **“Conociendo mis derechos”**: Realizar, en una cartulina grande, una lista con los derechos de los menores y los deberes del adulto. A continuación, se pondrá en práctica lo aprendido a través de una historia en la que se da una situación de vulneración de algún derecho. Los niños tendrán que identificar qué derecho es el que ha sido vulnerado y ofrecer diferentes alternativas de actuación.

Objetivo 5. Proporcionar conocimiento a menores sobre redes, sistemas de apoyo o recursos ante el abuso sexual.

- Actividad 10. **“Ayudamos a Elena”**: Se informará sobre recursos o redes de apoyo ante situaciones de abuso sexual. Después, se pondrá en práctica a través de un ejercicio en el que ayuden a Elena a saber cómo pedir ayuda en una situación de abuso sexual.

Objetivo 6. Desarrollar factores de protección ante situaciones de abuso en los menores.

- Actividad 11. **“Desarrollo mi autoestima: Cualidades”**: Cada niño tiene que escribir en una hoja de papel 3 aspectos positivos de sí mismo, que se introducirán en una caja con su nombre. Después, cada uno de forma aleatoria deberá escribir 2 aspectos positivos de otro compañero e introducirlo en la caja de éste. Finalmente, se dirigirán a su caja para leer los aspectos positivos que les han puesto y comentarlo entre todos.
- Actividad 12. **“Habilidades sociales e inteligencia emocional: Nos disfrazamos”**: Se trata de realizar un juego en el que, disfrazados por parejas, deberán representar una escena de una película mientras los demás tendrán

que reconocer qué es lo que está pasando en esa situación. Deberán interactuar entre ellos, así como expresar y reconocer diferentes aspectos emocionales de los personajes en la representación.

Módulo 3: Padres e hijos

El objetivo es poner en práctica, entre niños y adultos, lo que han aprendido durante las sesiones. Para ello, se realizarán preguntas acerca del ASI y actividades de roleplay en las que tendrán que interpretar situaciones hipotéticas a la vez que actuar en base a lo aprendido.

Indicadores de evaluación formativa y sumativa

Por un lado, se realizará una evaluación formativa con el objetivo de recibir feedback sobre cómo se está llevando a cabo el programa, el grado de satisfacción o comprensión de los contenidos, si los materiales son adecuados, etc. Con ello se pretende saber si estamos conectando con los participantes y, en caso de que fuese necesario, realizar las modificaciones pertinentes. Esta evaluación se llevará a cabo al finalizar cada objetivo específico. La realización de esta evaluación consistirá en:

- Entrevistas semiestructuradas tanto a los padres y profesores como a los niños, en las cuales les preguntaremos sobre diferentes aspectos del programa y recogeremos sus dudas o sugerencias.
- Registro de asistencia.
- Diario de campo y observaciones durante las sesiones.

Por otro lado, se realizará una evaluación sumativa con la cual pretendemos valorar la eficacia del programa de intervención. En concreto, queremos saber en qué grado se han cumplido o no los objetivos establecidos, el grado de satisfacción y posibles sugerencias con el fin de llevar a cabo mejoras en futuras intervenciones. Para realizar esta evaluación, se han definido una serie de indicadores que evaluaremos antes y después de la intervención (pre-post).

- **Objetivo 1:** Evaluaremos en los adultos el nivel de conocimiento sobre la realidad del abuso sexual. Utilizaremos un cuestionario elaborado “ad hoc”.
- **Objetivo 2:** Evaluaremos en los adultos las habilidades comunicativas, así como los conocimientos y actitudes hacia la sexualidad. Utilizaremos el Cuestionario de

Habilidades Comunicativas (HABICOM; Hernández-Jorge y De la Rosa, 2018), la Escala de Actitudes hacia la Sexualidad (ATSS; Diéguez et al., 2005), y el Cuestionario de conocimientos sobre la sexualidad (Allende y Neri, 2016).

- **Objetivo 3:** Evaluaremos en los menores los conocimientos y actitudes hacia la sexualidad. Utilizaremos la Encuesta Revisada de Opinión Sexual (EROS; Del Río et al., 2013), y el Cuestionario de conocimientos y actitudes sexuales (Rodríguez y Farré, 2004).
- **Objetivo 4:** Evaluaremos tanto en los menores como en los adultos el grado de conocimiento sobre las señales de riesgo de abuso sexual, así como las estrategias de confrontación. Utilizaremos el Test de Prudencia de la ONG “Save the Children” (Vélez et al., 2015), la Escala de Riesgo de Abuso Sexual Infantil (ERASI; López et al., 2012), y entrevistas semiestructuradas.
- **Objetivo 5:** Evaluaremos tanto en los menores como en los adultos los conocimientos sobre recursos de apoyo en abuso sexual. Utilizaremos un cuestionario elaborado “ad hoc”.
- **Objetivo 6:** Evaluaremos en los menores autoestima, habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, habilidades sociales e inteligencia emocional. Utilizaremos cuestionarios o escalas específicas en cada caso.
- Por último, se evaluará tanto en los menores como en los adultos el grado de satisfacción con el programa a través de una encuesta de satisfacción.

Conclusiones

Con este trabajo se ha alcanzado el objetivo inicial puesto que, tras realizar una exhaustiva revisión bibliográfica sobre abuso sexual infantil, se ha conseguido crear una propuesta psicoeducativa para prevenir este problema en el alumnado de Educación Primaria a través de la realización de actividades didácticas que abordan una serie de contenidos, teniendo en cuenta la participación y apoyo de los padres y profesores presentes en el entorno de los menores, desarrollando así un enfoque más integral y coordinado de prevención. Asimismo, una vez ejecutado el análisis de necesidades, podemos afirmar que la propuesta de intervención psicoeducativa diseñada es pertinente y se adecúa a la prevención primaria y secundaria, ya que enseña a los niños la importancia de identificar y responder a las situaciones de abuso, logrando así uno de los objetivos principales de este trabajo.

No obstante, para contribuir al desarrollo de programas de prevención del abuso sexual más sólidos y eficaces para los niños, hay que abordar algunos retos (Celik, 2024). En primer lugar, es importante que los programas no se centren exclusivamente en la adquisición y retención de conocimientos, sino también en la aplicación práctica y generalización de estos conocimientos a diversas situaciones y entornos del mundo real. En segundo lugar, en contraposición a los enfoques educativos tradicionales (p.e., textos, vídeos o juegos de rol), explorar el uso de enfoques innovadores (p.e., realidad virtual, juegos interactivos o aplicaciones móviles) para educar a los niños sobre la prevención del abuso sexual puede ser una forma novedosa y atractiva de mejorar la retención de conocimientos. En tercer lugar, aunque los programas de prevención son cruciales para empoderar a los niños para protegerse a sí mismos, es esencial considerar las posibles consecuencias negativas. Éstas pueden incluir el desarrollo de actitudes negativas hacia los adultos o la aparición de cambios imprevistos en la conducta y las relaciones. Por último, se deben incluir a los niños con problemas de aprendizaje en los programas de prevención del abuso sexual y adaptar los materiales y actividades educativas a sus necesidades y capacidades específicas a fin de llegar a ellos y lograr su participación.

Referencias

- Allende, J., y Neri, L. (2016). *Programa de intervención para modificar los conocimientos sobre sexualidad en los adolescentes* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México] <https://hdl.handle.net/20.500.11799/66883>
- Amate, A. (2020, 18 de noviembre). Cada dos días se descubre en Almería un nuevo menor víctima de violencia sexual. Ideal. <https://lc.cx/lB4kGt>
- Ballesteros, B. (2020). *Abuso sexual en la infancia y la adolescencia según los afectados y su evolución en España (2008-2019)*. Fundación ANAR. <https://lc.cx/8PnzK0>
- Bermúdez, M., Rendón, J. P., Ramírez, I. C., y Mercado, M. P. (2019). *Guía para la atención prehospitalaria a pacientes víctimas de abuso sexual* [Trabajo de grado, Universidad CES Medellín]. <https://hdl.handle.net/10946/4957>
- Celik, P. (2024). The effectiveness of school-based child sexual abuse prevention programmes among primary school-aged children: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100348>
- Chejter, S., Isla, V., Ramos, S., Finzi, T., y Gualdoni, N. (2018). *Abusos sexuales y embarazo forzado en la niñez y adolescencia: Lineamientos para su abordaje interinstitucional*. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4482>
- Del Río, F. J., López, D. J., y Cabello, F. (2013). Adaptación del cuestionario Sexual Opinion Survey: Encuesta Revisada de Opinión Sexual. *Revista Internacional de Andrología*, 11(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.androl.2012.09.003>

- De Manuel, C. (2017). Detectando el abuso sexual infantil. *Pediatría Atención Primaria*, 19(26), 39-47.
- Diéguez, J. L., López, A., Sueiro, E., y López, F. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la sexualidad (ATSS) ampliada. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 74, 46-56.
- Echeburúa, E., y Guerricaechevarría, C. (2011). Tratamiento psicológico de las víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar: Un enfoque integrador. *Psicología Conductual*, 19(2), 469-486.
- Escobar, M. A., Hernández, C. G., y Jiménez, F. X. (2013). *Efectos psicológicos a largo plazo en mujeres abusadas sexualmente antes de su adolescencia, residentes del área metropolitana de San Salvador* [Trabajo de grado, Universidad del Salvador].. <https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/3839>
- Fundación Márgenes y Vínculos (s.f.). *Mi cuerpo es un tesoro*. <https://lc.cx/CETyPw>
- Fundación Márgenes y Vínculos (2019). *Secretos que duelen: Guía para prevenir, detectar y actuar ante el abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes*. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía. <https://lc.cx/9vG4Ax>
- Hernández-Jorge, C. M., y De la Rosa, C. M. (2018). Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras. *Apuntes de Psicología*, 35(2), 93-104.
- Junta de Andalucía (s.f.). Atención al maltrato y abuso infantil. <https://www.juntadeandalucia.es/temas/familias-igualdad/infancia/maltrato.html>
- López, H. J., Correa, C., Gil, J. C., y Quiroz, E. M. (2012). ASI: Construcción de un instrumento de evaluación que mida el riesgo de abuso sexual en niños y niñas de Medellín. *Informes Psicológicos*, 12(1), 11-24.
- Losada, A. V. (2012). Epidemiología del abuso sexual infantil. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 201-229
- Manly, J. T. (2005). Advances in research definitions of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 29(5), 425-439. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.04.001>
- Molnar, B. E., Buka, S. L., y Kessler, R. C. (2001). Child sexual abuse and subsequent psychopathology: Results from the National Comorbidity Survey. *American Journal of Public Health*, 91(5), 753-760. <https://doi.org/10.2105/AJPH.91.5.753>
- Muniesa, P., Herrera, D., Guerrero, J., Martínez, F., Rubio, M., Gil, V., Santiago, A. M., y Gómez, M. A. (2022). *Informe sobre delitos contra la libertad sexual en España*. Ministerio del Interior. <https://lc.cx/VL4bIU>
- Observatorio de la Infancia (2017). *Guía de buenas prácticas para la prevención y protección del abuso y la explotación sexual infantil*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://lc.cx/59Xdk3>
- Palomino, N. (2017). Abuso sexual infantil: Saber escuchar. Introducción. *Pediatría Atención Primaria*, 19(26), 35-38.
- Pereda, N. (2011). Resiliencia en niños víctimas de abuso sexual: El papel del entorno familiar y social. *Educación Social*, 49, 103-114.

- Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco?: Victimización sexual infantil en España. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 126-133.
- Pereda, N., y Abad, J. (2013). Enfoque multidisciplinar de la exploración del abuso sexual infantil. *Revista Española de Medicina Legal*, 39(1), 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2012.10.002>
- Ramírez, C. (2008). *Consecuencias del abuso sexual en el desarrollo psicológico en la infancia y adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/2295>
- Ramírez, C., y Fernández, A. (2011). Abuso sexual infantil: Una revisión con base en pruebas empíricas. *Psicología Conductual*, 19(1), 7-39.
- Reyes, C. y Ricárdez, J. J. (2016). El abuso sexual infantil. *Acta Académica*.
- Rodríguez, Y., Aguiar, B. A., y García, I. (2012). Consecuencias psicológicas del abuso sexual infantil. *Eureka*, 9(1), 58-68.
- Rodríguez, S. y Farré, J. M. (2004). Actitudes sexuales: Estudio piloto intergeneracional en un medio urbano. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, (69-70), 61-77.
- Roth, R. A. (1978). *Child sexual abuse: Incest, assault, and sexual exploitation*. National Center on Child Abuse and Neglect.
- Ubrich, T., Ardila, C., y Bartolomé, A. (2017). *Ojos que no quieren ver*. Save the Children España.
- Vélez, C. M., Henao, P. A., Ordoñez, F., y Gómez, L. E. (2015). Evaluación de un programa de promoción de conductas de Autoprotección para la prevención del abuso sexual infantil, Medellín, Colombia. *Revista Médica de Risaralda*, 21(1), 3-8. <https://doi.org/10.22517/25395203.8855>
- Villanueva, I. (2013). El abuso sexual infantil: Perfil del abusador, la familia, el niño víctima y consecuencias psíquicas del abuso. *Psicogente*, 16(30), 451-470. <https://doi.org/10.17081/psico.16.30.1930>
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., Jetté, J. L., y Poisson, S. E. (2003). The impact of child abuse in community institutions and organizations: Advancing professional and scientific understanding. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 179-191. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg021>

STOP-ASI: Proposal for psychoeducational intervention to prevent sexual abuse in primary school children

STOP-ASI: Proposta de intervenção psicoeducacional para prevenir o abuso sexual em crianças do ensino fundamental

Gonzalo Sebastián Peña-Muñante

Universidad de Almería | Almería | España

<https://orcid.org/0000-0002-7990-4867>

gpm359@inlumine.ual.es

Abstract

Child sexual abuse is a social problem that causes great psychological and emotional damage to the victims, but also to the families and teachers of these children, who often do not know how to act. For this reason, this chapter proposes an intervention programme to prevent child sexual abuse in the province of Almeria (Spain). The programme is designed in three modules: one for parents and teachers, one for children and one for parents and children to put into practice what they have learned. The objectives include sensitising adults about sexual abuse, equipping them with communication tools to talk to children about sexuality, educating children about sexuality and how to detect abuse, and providing knowledge about support resources in cases of abuse. Indicators are established for both ongoing formative evaluation and summative evaluation at the end of the programme. Questionnaires, scales and interviews are used to assess participants' knowledge, skills and attitudes. Finally, the importance of the psychoeducational approach to prevent child sexual abuse is highlighted, as well as the need to address challenges such as the practical application of knowledge, the use of innovative approaches, the consideration of possible negative consequences and the inclusion of children with special needs.

Keywords: Child sexual abuse; School-based intervention; Primary school-aged children; Prevention program; Psychoeducation.

Resumo:

O abuso sexual infantil é um problema social que causa grandes danos psicológicos e emocionais às vítimas, mas também às famílias e aos professores dessas crianças, que muitas vezes não sabem como agir. Por esse motivo, este capítulo propõe um programa de intervenção para prevenir o abuso sexual infantil na província de Almería (Espanha). O programa foi elaborado em três módulos: um para pais e professores, um para crianças e um para pais e crianças colocarem em prática o que aprenderam. Os objetivos incluem sensibilizar os adultos sobre o abuso sexual, equipá-los com ferramentas de comunicação para falar com as crianças sobre sexualidade, educar as crianças sobre sexualidade e como detectar o abuso, e fornecer conhecimento sobre recursos de apoio em casos de abuso. Os indicadores são estabelecidos tanto para a avaliação formativa contínua quanto para a avaliação somativa no final do programa. Questionários, escalas e entrevistas são usados para avaliar o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos participantes. Por fim, é destacada a importância da abordagem psicoeducacional para prevenir o abuso sexual infantil, bem como a necessidade de enfrentar desafios como a aplicação prática do conhecimento, o uso de abordagens inovadoras, a consideração de possíveis consequências negativas e a inclusão de crianças com necessidades especiais.

Palavras-chave: Abuso sexual infantil; intervenção escolar; crianças em idade escolar primária; programa de prevenção; psicoeducação.

5

Análisis de la Educación sexual en adolescentes en el contexto familiar

Adriana Romero Tscheschner, Ana Teresa Guadarrama Aguilar, Jorge Soto Ortega, Ma. Del Carmen Farfán García, Enrique Navarrete Sánchez

Resumen:

Este estudio se enfoca en analizar la educación sexual en adolescentes dentro del contexto familiar, con el objetivo de identificar el nivel de conocimiento de los padres para proporcionar esta educación, así como la influencia de la cultura en la educación sexual de los adolescentes. Además, se busca comprender el nivel de comunicación entre padres e hijos sobre este tema y cómo los padres transfieren su responsabilidad de educación a los adolescentes. La metodología utilizada se basa en el supuesto de que los tabúes sociales, el temor, el desconocimiento y la vergüenza son barreras comunes para tratar temas de sexualidad en la familia. Se emplea un diseño de investigación fenomenológica empírica para explorar las perspectivas de los participantes y comprender las experiencias compartidas en relación con la educación sexual. Se destaca el enfoque cualitativo para examinar las percepciones y experiencias de los individuos en profundidad, especialmente cuando el tema no ha sido ampliamente explorado en un grupo social específico.

Palabras clave:

Educación sexual; Adolescencia; Familia; Comunicación.

Romero Tscheschner, A., Guadarrama Aguilar, A. T., Soto Ortega, J., Farfán García, M. C., y Navarrete Sánchez, E. (2024). Análisis de la Educación sexual en adolescentes en el contexto familiar. En L. Rangel Bernal (coord.), *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 91-104). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c325>



Introducción

La educación sexual es una educación en valores que despliega y origina conductas sanas hacia la propia sexualidad y la de los demás y, enfoca mucho el aspecto que tiene que ver con formar responsablemente a los niños acerca de su sexualidad (Campos, 2014).

La OMS 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 y afectividad, ampliándola con el concepto de autonomía y solidaridad del placer (López, 2003).

Colectivo Harimagüada (1995), define la educación sexual desde un punto de vista co-educativo e integrador escuela-familia: un proceso cuyo objetivo básico es posibilitar que cada persona viva su sexualidad de forma sana, feliz y responsable, este entiende que la educación afectiva sexual debe ser entendida como un derecho de niños, niñas y jóvenes, en cuya satisfacción han de colaborar la familia y la escuela...transmitiendo mensajes de igualdad y cooperación entre los sexos, considera la sexualidad como una condición inseparable al ser humano y que la misma debe ser vivida como una experiencia natural, positiva, sana, enriquecedora, libre de consecuencias angustiosas, tomando como principio fundamental el respeto a la dignidad.

Cuando la sexualidad no es tomada de forma responsable se presentan numerosas complicaciones que ponen en riesgo la salud, la educación y el proyecto de vida de la población de niños, niñas y adolescentes. Harimagüada (1995), cuando considera que la sexualidad es una dimensión del ser humano tan amplia y rica que abarca todos los aspectos de la vida. Determina el principio biológico de la reproducción. Regula el factor psicológico que nos hace sentirnos hombres o mujeres, así como nuestras emociones y sentimientos, permitiéndonos expresarlos y compartirlos, ofrecer y recibir amor, afecto, ternura, intimidad, comunicación, compromiso, y sentir atracción, deseo, y placer, mediatizando la manera de relacionarnos con nuestro propio cuerpo, con las demás personas y el entorno. La sexualidad es la propia forma de ser y estar en el mundo (Lameiras et al., 2006).

Según Rousseau (1997), comenta que es en el interior de la familia donde el ser humano aprende en primera instancia a relacionarse con sus pares, primero dentro de su vivienda y luego fuera de éste, lo que permite su preparación para coexistir en sociedad, el seguir las normas de comportamiento que van desde el respeto por los otros hasta suprimir los instintos sexuales primarios; protegiendo la importancia de formar una familia, cuidar de los hijos y fortalecer los lazos afectivos para construir una sociedad mejor (Luisi, 2013).

La familia es el núcleo de la sociedad. La persona es el fundamento de la familia, un ser social porque ha recibido la vida de otros y podrá a su vez participar en la procreación de otra vida, su ontogénesis pone en evidencia que ella es en sí misma un ser social”. La sexualidad humana es todavía un diálogo cargado de prejuicios y tabúes la mayoría de las veces es excluido o tratado de manera bastante inadecuada en la escuela y en la familia, pero, al mismo tiempo, es tan bello y íntimo que, tal vez por esto mismo, resulta tan difícil determinar qué, cuándo, dónde y cómo se puede conversar sobre él (Faccioli y Ribeiro 2003).

Estos tabúes heredados de generación en generación son los que han obligado a que de la educación sexual no se pueda hablar claro ni abiertamente, los más atrevidos sienten miedo de tocar el tema por ser mal interpretados o juzgado de mala manera, otros teniendo el conocimiento tampoco se atreven por las mismas razones y otros tienen la intención y el atrevimiento; pero no poseen el conocimiento. Gómez (2008), destacó que los jóvenes entre 10 y 12 años de edad mantienen una comunicación más cercana con sus padres que los de mayor edad por el hecho de que los menores aún son dependientes de sus progenitores.

Cannoni et al. (2015), quienes consideran la adolescencia como una etapa de profundos cambios psicológicos y sociales. El individuo progresa desde la aparición inicial de las características sexuales secundarias hasta la madurez sexual. En esta etapa es de vital importancia una adecuada consejería, tanto en prevención de embarazo e infecciones de transmisión sexual, como en prevención de conductas de riesgo, favoreciendo de esta forma, la adquisición de conductas protectoras en el ejercicio de su sexualidad.

Desde el plano de la sexualidad, es en la familia donde primero aprendemos que ésta es inherente a nuestro ser, y que es algo que nos obliga integralmente, es más, no deberíamos decir simplemente que tenemos sexualidad, sino que somos sexuados. Según Zegers et al. (2003), esto significa que no cabe una aproximación reductiva a este estado, como por ejemplo si se la restringe a lo puramente biológico, a la genitalidad, o sólo a sus manifestaciones psicológicas, sino que es tarea humana integrarla en su proyecto, regular su expresión por medio de la razón y la voluntad y jamás usarla como un medio o instrumentalizarla. En palabras de Morandé (1999), es en la familia donde primero aprendemos que ésta es inherente a nuestro ser, y que es algo que nos compromete integralmente, es más, no deberíamos decir simplemente que tenemos sexualidad, sino que somos sexuados (Luisi, 2013).

Costa (citado por Santos y Gonçalves, 2013) considera que es en la familia donde comienza a la educación sexual informal, en que se trata de los adultos con los adolescentes mantienen una relación más estrecha emocional y que, incluso si no lo hacen

deliberadamente, para educar la afectividad y la responsabilidad desde la infancia, que actúa como modelos que los niños tienden a seguir.

Según Galston (2006), anteriormente la mayor parte de los matrimonios dividían sus tareas de manera que uno de los dos (generalmente la madre) dedicaba la totalidad o gran parte de su jornada a la atención de los hijos y del hogar. Este modelo se diluye con la gran conquista social del siglo XX: la incorporación de la mujer al mundo del trabajo; ahora bien, este hecho laudable sin duda causa un deterioro en la educación de los hijos puesto que el vacío que ella deja no es sustituido por nadie y a veces no es compartido por la pareja.

Estudios realizados por Adimark (2004), constatan que al no existir un plan definido por parte del Ministerio de Educación que operacionalizara las líneas de acción propuestas desde la política del año 1993, lo realizado en estos años es asumido por el sistema escolar y sus actores como acciones paralelas, aisladas y con escasa conexión, generando en la opinión pública la sensación de que el Ministerio no estaba haciendo nada para enfrentar este tema en el sistema escolar.

Objetivo general:

Analizar la educación sexual en adolescentes en el contexto familiar

Objetivos específicos:

- Identificar qué tanto conocimiento tienen los padres para poder brindar una educación sexual a sus hijos
- Conocer qué tanto influye la cultura en la educación sexual de los padres hacia los adolescentes
- Identificar qué tanta comunicación tienen los padres de familia con sus hijos para poder proporcionarles una educación sexual
- Conocer qué tanto los padres transfieren su responsabilidad de educación a los adolescentes

Metodología

Supuesto de investigación

Guió (2010); Espinal (2015), consideran que muchas veces en la familia no se tratan los asuntos de sexualidad, por los tabúes sociales, porque los padres sientan temor, por desconocimiento, vergüenza o pudor, no se atreven tocar el tema en la casa.

Diseño de investigación

La fenomenología es una filosofía, un enfoque y un diseño de investigación. Su origen se remonta al matemático Husserl (1859-1938) y puede adquirir diversas variantes. Sin embargo, en este apartado nos referimos a la fenomenología empírica como un diseño. Tanto en la fenomenología como en la teoría fundamentada obtenemos las perspectivas de los participantes. Sin embargo, en lugar de generar un modelo a partir de ellas, se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (categorías que comparten en relación a éste. También pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc. Como felicidad, ira, pena, dolor, determinación, tranquilidad... De esta manera, en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones como en la teoría fundamentada. (Hernandez, 2014).

Enfoque

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico. El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación (Hernandez, 2014).

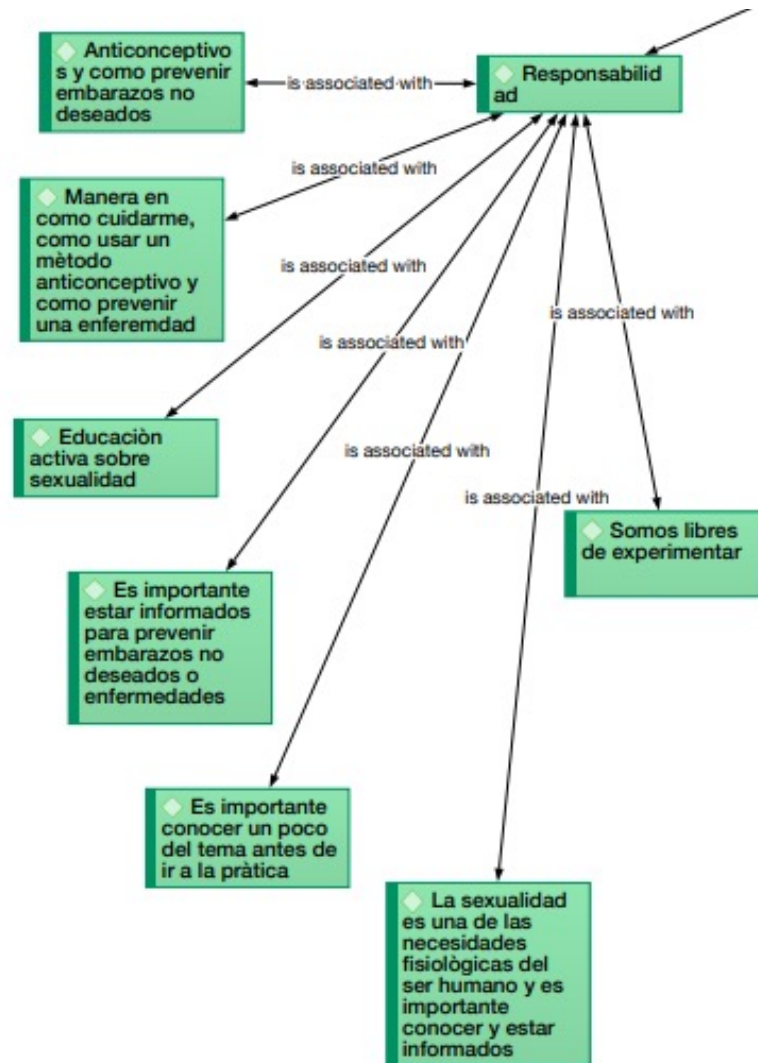
Tabla 1. Categoría de análisis

Eje temático	Categoría	Indicadores comportamentales
Educación sexual: “La educación sexual es una educación en valores que desarrolla y promueve actitudes sanas hacia la propia sexualidad y la de los demás y, sobre todo, enfoca mucho el aspecto que tiene que ver con formar responsablemente a los niños respecto a su sexualidad” (Campos, 2014).	Conocimiento	Cursos, estudios, orientación sexual abierta y pertinente, función reproductiva, embarazos, falta de preparación
	Comunicación	Confianza, miedo a preguntar, curiosidad, autoritarismo, control, diálogo constructivo
	Cultura	Estereotipos, machismo, tabú, descalificación
	Transferencia de la responsabilidad	Escuela, religión, docentes

Fuente: elaboración propia

En la imagen se observan los factores que influyen en la educación sexual y el conocimiento que tiene cada uno de los entrevistados. Para uno solo es la información que tenemos de sexualidad, para otro son las relaciones íntimas entre aparato reproductor masculino y femenino y para el otro participante es la información de los métodos anticonceptivo, prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual.

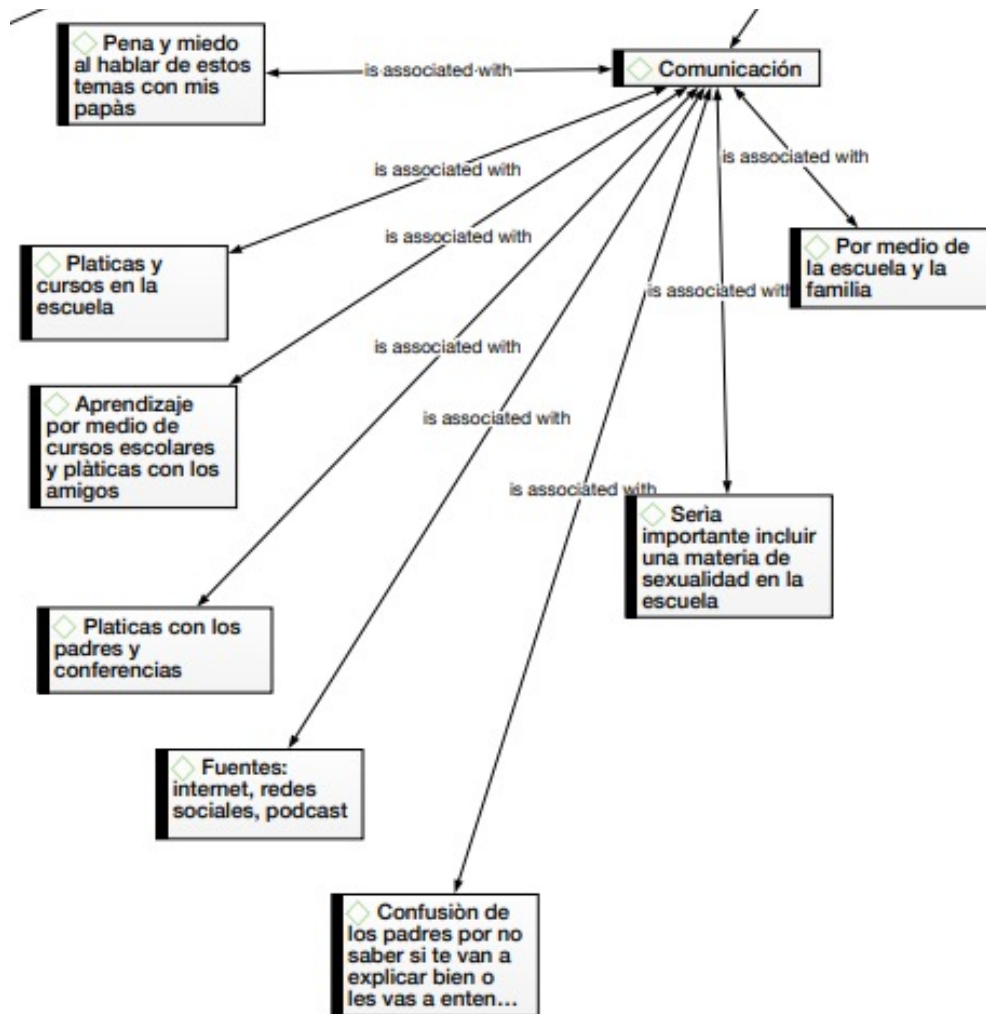
Figura 2. Transferencia de responsabilidad



Fuente: elaboración propia

Se observa que los participantes han recibido responsabilidad sexual por parte de los padres, ya que uno mencionaba que su madre le dice que somos libres de experimentar y que es parte de las necesidades fisiológicas del ser humano que deberíamos normalizar.

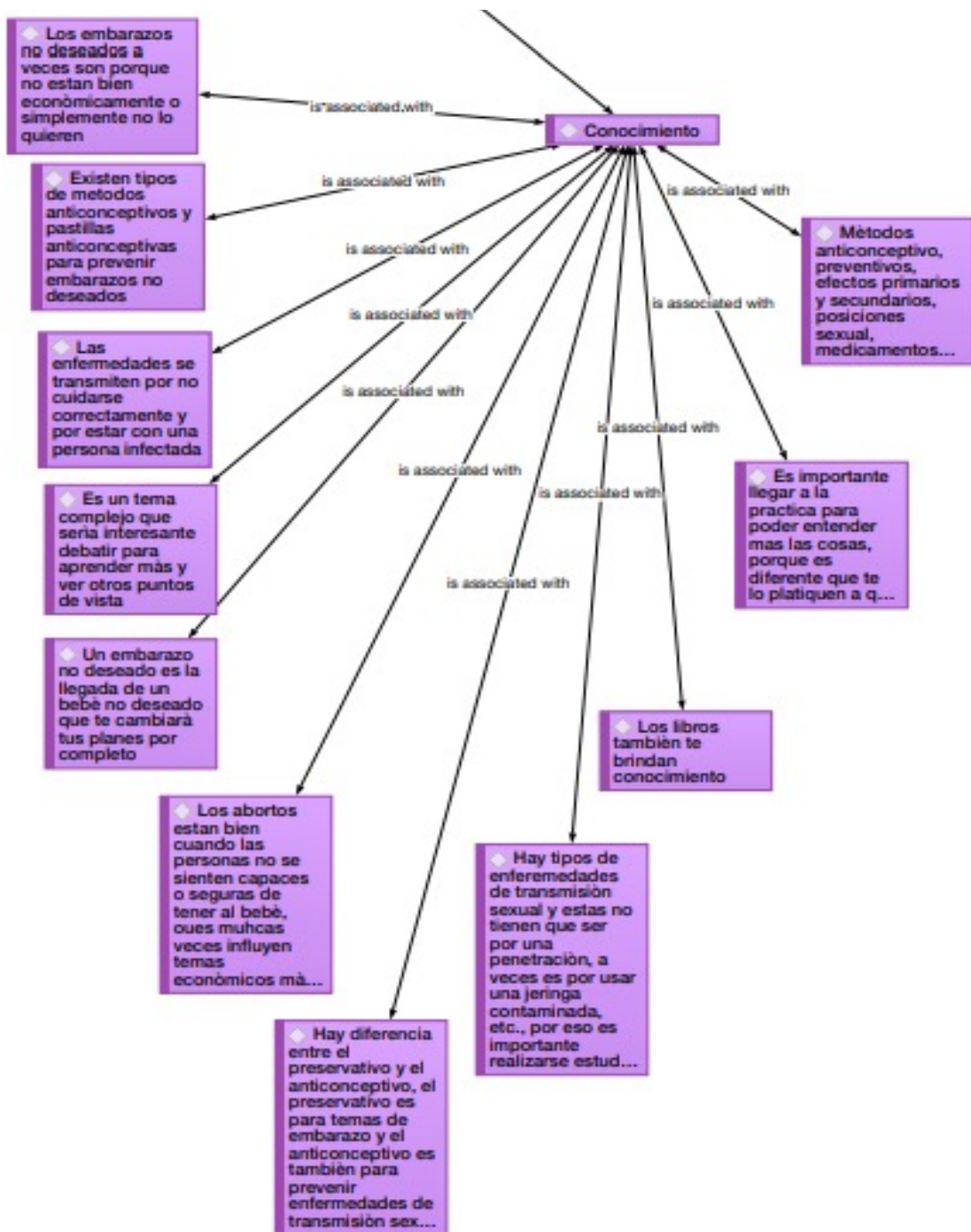
Figura 3. Comunicación



Fuente: elaboración propia

Los participantes mencionan que los padres tienen miedo y pena al hablar de la educación sexual y que sería importante que en la matrícula escolar se integrara una materia de sexualidad.

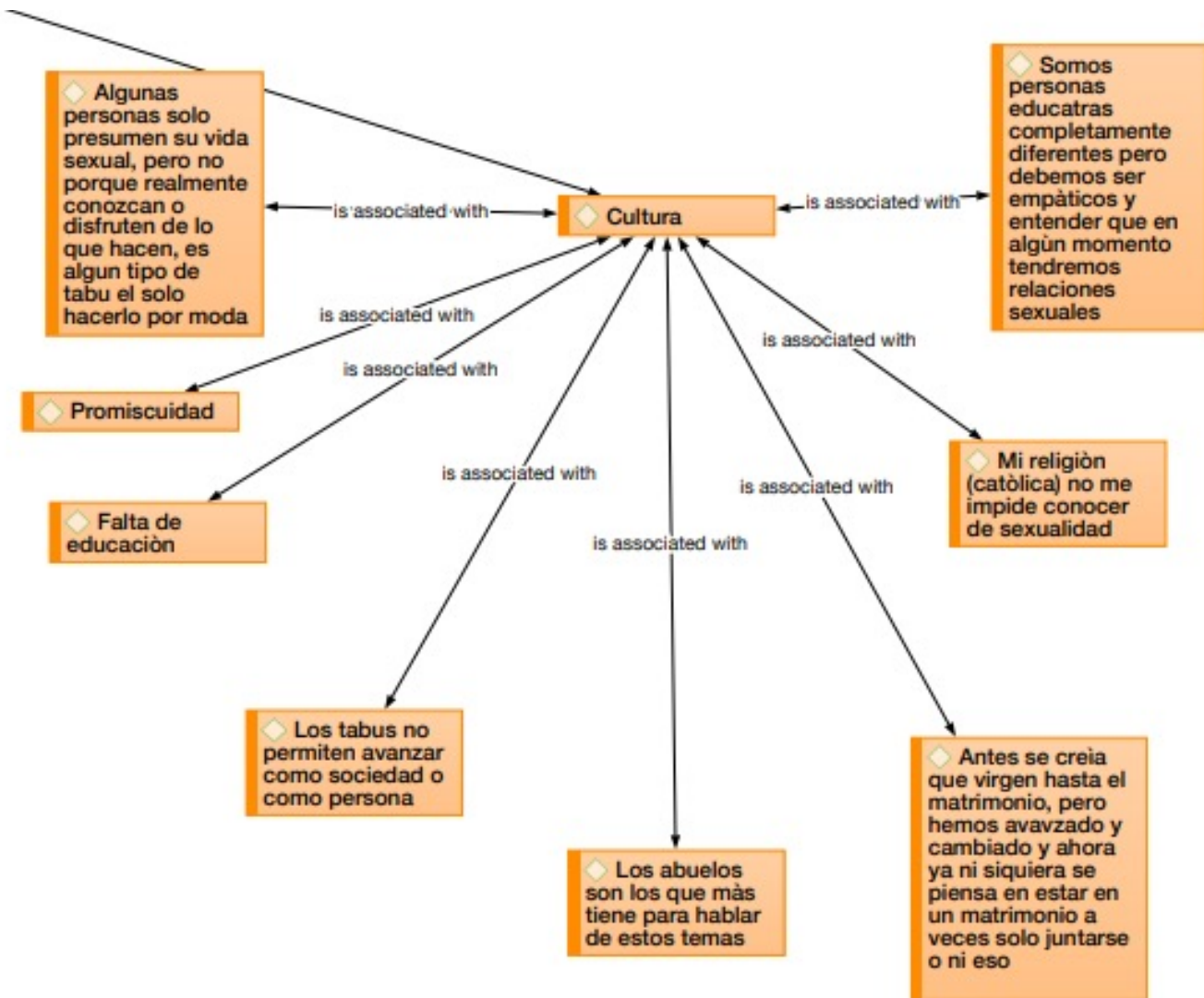
Figura 4. Conocimiento



Fuente: elaboración propia

Los participantes mencionan obtener más información por parte de los amigos y la escuela. Además de que refieren que de los temas que más les interesan es sobre los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos.

Figura 5. Cultura



Fuente: elaboración propia

En esta categoría varios de los participantes refieren no recibir información por parte de la familia, ya que en ella aún existen tabús, especialmente por las personas de la tercera edad; el otro participante mencionaba que en su familia su madre si le brinda una educación sexual. Comentan que ellos no están muy apegados a la religión y que no es algo que tomen en cuenta.

Discusión

Los objetivos específicos se pueden identificar que el conocimiento sobre educación sexual que tienen los padres hacia sus hijos es muy escaso, ya que los participantes

mencionaban que la mayoría de sus conocimientos eran a través de las pláticas con sus amigos y en conferencias o pláticas escolares. Pues sus padres mostraban pena y miedo al tocar este tema con sus hijos; uno de los participantes comentaba que su madre casi nunca había hablado del tema de la sexualidad con él, por lo tanto, el poco conocimiento adquirido refirió es por parte de sus amigos.

Otro punto importante para considerar es el conocer la influencia de la cultura en la educación sexual de los padres hacia los adolescentes, y referente a este los participantes mencionaron tener tabúes dentro de su familia, principalmente con las personas de la tercera edad, que normalmente son los abuelos. Hablar de sexualidad para ellos es algo muy delicado, ya que ellos creen que deben llegar vírgenes al matrimonio, no se puede hablar de juguetes sexuales ni de preservativos y anticonceptivos. Mencionan que los padres ya no tienen tanto esta creencia, pero aún no es normalizado el tema en su familia. Solo un participante comentó que ella y su mamá se han sentido en mucha confianza y las dos se sienten con libertad al hablar de este tema, ya que es algo que tarde o temprano vamos a vivir, mencionaba la participante.

Al analizar qué tanta comunicación tiene los padres de familia con sus hijos para poder proporcionarles una educación sexual encontramos que es poca la comunicación entre estos; debido al miedo y a la pena que sienten los padres para tocar este tema con sus hijos. Se puede observar que entre madre e hija (en el caso de una participante), la comunicación que existe entre ellas es bastante buena; la participante menciona que tiene más curiosidades y dudas, pero sabe que en cualquier momento puede tocar ese tema con su madre sin pena a ser juzgada, en cambio los otros participantes refieren no tener mucha conversación con sus padres.

Identificando que tanto los padres transfieren su responsabilidad de educación a los adolescentes se observó que los participantes sentían mayor responsabilidad por el tema de los embarazos no deseados y por los métodos anticonceptivos; un participante homosexual mencionó que él teniendo relaciones sexuales también usa condón, pues debemos cuidarnos también de las infecciones y enfermedades de transmisión sexual.

De acuerdo con las categorías analizadas se concluye que la educación sexual hacia los adolescentes en el contexto familiar es muy escasa. Debido a que la mayoría de los participantes refieren haber aprendido por medio de las pláticas con amigos, experiencias que han tenido, artículos que han leído e incluso videos y conferencias escolares.

Los adolescentes refieren percibir pena por parte de los padres para hablarles de este tema, prefieren evadirlo que explicarles. La mayoría de estas familias aun no normalizan el tema de sexualidad, y tienen los tabúes que les impide brindar una educación sexual adecuada a sus hijos. Los participantes refieren sentir mayor curiosidad sobre los métodos

anticonceptivos, los fetiches, los juguetes y algunas posiciones sexuales, de los cuales han recibido poca información, pero ellos quisieran aprender más.

Referencias

- Agreda, E. C. A. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*, 12(40), 79-87.
- Campos, J. (2014, 17 de abril). Qué enseña la educación sexual en la escuela. Listín Diario. <https://lc.cx/GVqhhl>
- Chacón, R. B. (2009). Conocimientos sobre infecciones de transmisión sexual en adolescentes de Barrio Adentro. *Revista Archivo Médico*, 13(2), 1-11.
- Corona, H., y Funes, F. (2015). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínica*, 26(1), 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.004>
- Davis, L. (2008, 1 junio). Reconocimiento jurídico de los delitos sexuales: un análisis comparativo con los delitos reproductivos. *Sur. Revista Internacional de Derechos Humanos*. 5(8). <https://doi.org/10.1590/S1806-64452008000100004>
- Faccioli, A., y Ribeiro, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. Red de información educativa. *Educación* (31), 67-85. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.305>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gregorio, P. R. (2014). Derechos sexuales y reproductivos. *Revista de Obstetricia y Ginecología de Venezuela*, 74(2), 73-77.
- García, I., Ávila, E., Lorenzo, A., y Lara, M. (2002). Conocimientos de los adolescentes sobre aspectos de la sexualidad. *Revista Cubana de Pediatría*, 74(4)
- Lameiras M., Carrera M. V., Nuñez A. M., y Rodríguez Y. (2006) Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 2(2), 193-204.
- López, N. (2003). *Educación Afectivo Sexual*. Netbiblo.
- Luisi, V. C. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. *Educere*, 17(58), 429-435.
- Méndez, R. (2017). *Educación Sexual en la Formación de Alumnos de la Carrera Educación Media Mención Ciencias Sociales en Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD): Uso de las TIC para su enseñanza* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. <https://lc.cx/3FTyPH>
- Núñez-Urquiza, R. M., Hernández, B., García-Barrios, C., González, D., y Walker, D. (2003). Embarazo no deseado en adolescentes y utilización de métodos anticonceptivos posparto. *Salud Pública de México*, 45(1).
- Rojas, R., Castro F., Villalobos A., Allen-Leigh B., Romero M., y Braverman-Bronsteon A. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, inte-

- gralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, 59(1), 19-27. <https://doi.org/10.21149/8411>
- Salgado, R. A. (2017). El papel de la familia en la educación sexual. *Padres y Maestros*, (372), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i372.y2017.001>
- Sánchez, P. M. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 1-12.
- Yera, C. E. (2019, junio). Sexualidad en la adolescencia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 35(2), 1-13.

Analysis of sex education in adolescents in the family context
Análise da educação sexual de adolescentes no contexto familiar

Adriana Romero Tscheschner

Universidad Autónoma del Estado de México | Toluca | México
aromerot@uaemex.mx

Ana Teresa Guadarrama Aguilar

Universidad Autónoma del Estado de México | Toluca | México
anaguadarrama230886@gmail.com

Jorge Soto Ortega

Universidad Autónoma del Estado de México | Toluca | México
<https://orcid.org/0000-0003-3882-7444>
jsotoo@uaemex.mx

Ma. Del Carmen Farfán García

Universidad Autónoma del Estado de México | Toluca | México
<https://orcid.org/0000-0002-5631-2957>
mcfarfang@uaemex.mx

Enrique Navarrete Sánchez

Universidad Autónoma del Estado de México | Toluca | México
<https://orcid.org/0000-0003-0024-6062>
enavarretes@uaemex.mx

Abstract:

This study aims to analyze sexual education among adolescents within the family context, with the objectives of identifying parents' level of knowledge to provide this education and assessing the influence of culture on their approach to adolescent sexual education. Additionally, it seeks to understand the level of communication between parents and children on this topic and how parents transfer their responsibility of education to adolescents. The methodology is based on the assumption that social taboos, fear, lack of knowledge, and shame are common barriers to discussing sexuality within families. An empirical phenomenological research design is employed to explore participants' perspectives and understand shared experiences related to sexual

education. The qualitative approach is emphasized to examine individuals' perceptions and experiences in depth, particularly when the topic has not been extensively explored within a specific social group.

Keywords:

Sex education; Adolescence; Family; Communication.

Resumo:

Este estudo se concentra na análise da educação sexual de adolescentes no contexto familiar, com o objetivo de identificar o nível de conhecimento dos pais ao fornecer essa educação, bem como a influência da cultura na educação sexual de adolescentes. Além disso, busca-se entender o nível de comunicação entre pais e filhos sobre esse tema e como os pais transferem sua responsabilidade pela educação aos adolescentes. A metodologia utilizada baseia-se no pressuposto de que os tabus sociais, o medo, a ignorância e a vergonha são barreiras comuns à discussão sobre sexualidade na família. Um projeto de pesquisa fenomenológica empírica é empregado para explorar as perspectivas dos participantes e entender as experiências compartilhadas de educação sexual. A abordagem qualitativa é destacada para examinar as percepções e experiências dos indivíduos em profundidade, especialmente quando o tópico não foi amplamente explorado em um grupo social específico.

Palavras-chave:

Educação sexual; Adolescência; Família; Comunicação.

6

El género como categoría histórica. El caso de María de la Luz Oropeza y Julia Franco Domínguez

Carlos Alberto Gutiérrez García, Guillermina Peralta Santiago

Resumen

Estudiar la vida de las comunidades es acercarse a una mejor comprensión del pasado y a una revaloración de quienes pugnaron por una sociedad mejor preparada y educada, en beneficio de la nación, pero tendrá un mayor alcance, si se aborda el papel de las mujeres como sujetos históricos, desde la perspectiva de género. Desde una metodología que retoma los aportes de la microhistoria y el estudio de caso, se genera una reflexión y discusión acerca de la forma en que se puede promover una historia más objetiva e incluyente, contraria a una historia sesgada, que resalta figuras masculinas como gestoras de la educación o heroínas representantes de grandes acciones militares, que contribuyen a una historia individualizada y exaltadora. El presente trabajo, plantea un conocimiento científico en el cual tanto hombres como mujeres son sujetos y objetos de la historia, en igualdad de condiciones. Al integrar la participación de María de la Luz Oropeza y Julia Franco Domínguez, en dos periodos históricos; se conocerá la especificidad de la experiencia femenina y cómo se integró a los procesos históricos, lo cual permite visualizar hechos cotidianos que responden a la noción de vida, ideas y costumbres, que conforman la cultura de las comunidades, así como el pensamiento social dentro de los movimientos macro históricos, determinados por lo hegemónico.

Palabras clave:

Historia de las mujeres; género; educación pública.

Gutiérrez García, C. A., y Peralta Santiago, G. (2024). El género como categoría histórica. el caso de María de la Luz Oropeza y Julia Franco Domínguez. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 106-123). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c326>



Introducción

Estudiar la vida de las comunidades es acercarse a una mejor comprensión del pasado y a una revaloración de todas aquellas mujeres y hombres que pugnaron por una sociedad mejor preparada y educada, en beneficio de la nación. Pero tendrá un mayor alcance si se aborda el papel de las primeras como sujetos históricos, desde la perspectiva de género. A través de ello, se busca recuperar la historia social de México, como personas activas que fueron parte de la vida cultural, económica o política.

Además de buscar una historia no sesgada por una visión donde sólo aparecen figuras masculinas como gestoras de la educación, y de lo cual muchos historiadores contribuyen a ese tipo de estudios, dejando a un lado a la mujer. También se pretende no hablar de las heroínas, que de igual manera contribuiría a una historia individualizada y exaltadora. Más bien se procura ver el caso de las figuras femeninas en la cotidianidad, con talentos y capacidades que se reflejaron en cada una de sus acciones como personas y como profesionistas en colectivos, se trata de pensar en las acciones relevantes que contribuyeron a la sociedad o en su comunidad en distintos momentos, mediante sus aportes al ámbito educativo.

Por lo que nuestro interés es analizar a dos destacadas profesionistas, la primera es la maestra María de la Luz Oropeza que incursionará en el campo de la música y que fue trascendente por abrir espacios para las jóvenes en este ámbito profesional. La segunda, la maestra Julia Franco Domínguez, que vivió la época revolucionaria como profesora rural. No es parte de los rostros de la rebeldía, pero sí de las docentes que buscan el bien de la comunidad y ejercen su profesión en un escenario difícil entre las costumbres patriarcales y las guerras civiles.

Ambas afrontaron los embates de su carrera y deseos de superación, en beneficio de los demás, sin embargo, el contexto histórico y cultural de la época que vivieron las confrontaron con situaciones de discriminación, desigualdad y carentes de espacios para ejercer sus derechos como ciudadanas.

Con este estudio se trata, desde la perspectiva de género, valorar el papel de las mujeres en la sociedad, en la lucha por obtener equidad de género y un rol social, buscando no ser imperceptible, porque la invisibilidad “(...) se vincula con su lejanía del espacio público, con el silencio de las fuentes, con la dificultad de identificar huellas en los discursos que -por distintos mecanismos- ocultan su presencia (...)” (Arce, 2009, p. 193).

Y que, de acuerdo con Michelle Perrot, son producidos por hombres. Por ello me parece apropiado basarse en sus propuestas para indagar acerca de las docentes que hemos mencionado, sus pasos y aportes, que perduran en la historia oral, en las fuentes primarias y a través de las miradas creativas de los (as) historiadores.

Metodología

La metodología que se empleó fue el estudio de caso, que según Stake es la aplicación de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (2020, p. 11). De igual manera, con base en la microhistoria, es posible comprender mediante la perspectiva cultural, temas poco abordados como las tradiciones, las formas de conciencia de los grupos sociales, del miedo, de los olores, el mundo femenino y su impacto en los diversos procesos históricos, entre otros.

Tras los procesos revolucionarios de 1968 la propuesta de los Annales en la historiografía ha permitido la incorporación de temas multidisciplinarios como la nueva antropología y los estudios de género.

Estudio de caso: dos profesoras, experiencias y aportes educativos en México.

Es a partir del siglo XX que, de manera significativa, se vislumbra con mayor impacto, la presencia femenina con voz propia en la esfera pública y privada. Después de ser poco valorada como sujeto histórico, su incorporación en distintas esferas de la sociedad en lo laboral y educativo ha provocado una reflexión y discusión acerca de la forma en que se construye la historia desde una sola perspectiva, dominada por una sociedad patriarcal, por lo cual se debe plantear una revisión y construcción de nuevas formas de abordar los estudios científicos y sociales, mediante una perspectiva de género, en donde hombres y mujeres sean sujetos y objetos de la historia, en igualdad de condiciones (Ortega, 1996, p. 817).

En ese sentido, el estudio de caso que se presenta está orientado a conocer la especificidad de la experiencia femenina y cómo se integró a los procesos históricos. Por un lado, en el periodo de la República Restaurada y por el otro en la etapa de la Revolución Mexicana. Se trata metodológicamente desde la perspectiva de género, integrar a las mujeres como sujetos de transformación social. Para los casos de María de la Luz Oropeza y de Julia Franco Domínguez, esto se dará a través de su accionar en el ámbito educativo, ejerciendo sus profesiones como maestras, en dos escenarios diferentes en tiempo y espacio. Ambas ejemplifican el esfuerzo por reivindicar sus garantías y derechos, en busca de una equidad de género y de reconocimiento de su labor entre la sociedad, impregnada de ideas patriarcales y rodeada de circunstancias poco propicias para su valoración como profesionistas, más allá de la idea de feminidad, como contrario al saber (Arce, 2003, p. 194).

Ambas forjaron su identidad y su rol de género como docentes capacitadas para difundir, promover y colaborar en los espacios educativos, lo cual contribuyó para ir erradicando prejuicios sociales y reconocer su trascendencia en la sociedad.

Para demostrar esto, es necesario conocer los antecedentes que se dieron previamente acerca de la educación femenina y que, a pesar de las circunstancias, lograron culminar una profesión y ejercerla de manera destacada, siendo fundamental para propiciar mayores espacios para la mujer en la historia de la educación en México. Porque más allá de buscar datos sobre ellas, se pretende concebir procesos interrelacionados, ya que es lo que debe considerarse de manera continua:

Debemos preguntarnos con mayor frecuencia cómo sucedieron las cosas, para descubrir por qué sucedieron; según la información de la antropóloga Michelle Rosaldo, debemos perseguir no la causalidad universal y general, sino la explicación significativa “Me parece entonces que el lugar de la mujer en la vida social humana, no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta”. Para alcanzar el significado, necesitamos considerar tanto los sujetos individuales como la organización social, y descubrir a naturaleza de sus interrelaciones, porque todo ello es crucial para comprender como actúa el género, cómo tiene lugar el cambio. (Scott, 1996, p. 288)

Resultados: la educación femenina en el México decimonónico

A lo largo de la Historia, siempre se consideró que el lugar de la mujer era el hogar, por lo mismo durante el periodo colonial, muy pocas se preparaban en las escuelas amigas donde apenas aprendían a leer, escribir, catecismo y coser. En España, por decreto real las jóvenes debían ser entrenadas para ser absorbidas para la creciente industria, sobre todo en la rama textil. Sin embargo, en la Nueva España hubo una resistencia por parte de las autoridades para que las novohispanas recibieran entrenamiento para una revolución industrial impulsada por el Estado. Claro que a nivel de discurso se reiteraba en la necesidad de la educación de las jóvenes, tan necesaria como la de los hombres; no obstante, su situación no cambió y seguían con muy pocas oportunidades fuera del hogar.

Concepción Lombardo, esposa de Miguel Miramón, quien acudió a este tipo de escuelas a principios del siglo XIX nos describe lo siguiente:

(...) la instrucción que nos daba se reducía a la lectura, el catecismo del Padre Ripalda y al Fleury, que nos obligaban a aprender de memoria como si fuéramos pericos, y sin hacernos la menor explicación. Poco o nada se aprendía de allí. (1989, p. 4)

De manera que, si querían prepararse, lo más que podían aspirar era ser maestras y por ello se fundarían tiempo después las Escuelas Normales, actividad aprobada socialmente y en donde podían seguir desarrollando su papel tradicional de cuidadoras e instructoras de la niñez, por lo que las escuelas femeninas en educación media se van a crear hasta mediados del siglo XIX.

Guillermo Prieto pensaba que era importante considerar a las mujeres en la educación y afirmaba que las escuelas de niñas no eran suficientes, asunto grave ya que eran las formadoras de los ciudadanos. Señaló que dentro de la educación había muchos problemas que habían de superarse, como la falta de libertad de enseñanza (1990, p. 452).

En 1825 se trató de establecer el sistema Lancasteriano en toda la república y desde un principio contó con el apoyo de los gobiernos en turno, quienes se empeñaron en continuar con este proyecto educativo y, en la ley del 26 de octubre de 1842, se le confirió la Dirección de Instrucción Primaria en todo el país, extendiéndose por todo el país. Incorporando a las niñas en la enseñanza.

Uno de los primeros colegios para jóvenes de nivel medio fue la Escuela Secundaria para señoritas en la capital, fundada durante la presidencia interina de Ignacio Comonfort. Las muestras de interés hacia la escuela femenina no se concretaban a los varones, por el contrario, la petición inicial provino de un grupo de ocho jovencitas que, aprovechando el discurso inicial de bienvenida de la ceremonia oficial, expusieron al presidente la necesidad de un Colegio de enseñanza secundaria para niñas pobres, en las que: “(..) las dignas madres de familia, esposas castas y puras, modestas y republicanas aprendieran a ser dignas ciudadanas” (Alvarado, 2001, p. 310).

Durante el gobierno de Comonfort, uno de sus principales objetivos era resolver el enorme problema de la educación nacional, incluida la mujer. A unos meses de su ascenso al poder, el presidente el 3 de abril de 1856 decretó el establecimiento de un plantel de educación secundaria para niñas de la capital. Así, se reflejaba una de las aspiraciones del liberalismo que era llevar la educación a todas partes y a todos los individuos, la educación sería la base para mejorar las condiciones de los trabajadores y lograr que las féminas estuvieran preparadas, lo que generaría el engrandecimiento de la nación.

Acercas de las disposiciones planteadas por Comonfort, en el artículo 2º del decreto se mencionaba que en este Colegio habría veinticinco dotaciones para niñas pobres del Distrito Federal y otros veinticinco de los estados, cuyos gastos serían pagados por el fondo de Instrucción Pública. Los promotores de la escuela proponían operar bajo el sistema de internado, práctica usual en los colegios religiosos, poco contradictorio con el concepto de una escuela oficial como era el caso de esta escuela secundaria para señoritas y de aspiraciones laicas, de esta forma los reformadores del siglo pasado se abatieron entre planteamientos teóricos y el peso de la tradición (Alvarado, 2001, p. 301).

También llama la atención el artículo 3º, con el que se trataba de inspirar seguridad a las escrupulosas familias mexicanas que se aventuraban a confiar sus hijas a un plantel no respaldado por una agrupación religiosa, ya que aludía a la condición de sus preceptos de conocida moral y acreditada instrucción. Además, se prefería como profesoras a madres de familia.

Con respecto al plan de estudios, en el artículo 4º del mismo decreto se especificaba que: 1. Se impartirán las cátedras de Religión y Moral cristiana, conforme a las máximas del Evangelio. 2. Gramática castellana, Poesía y Literatura en lecciones compendiosas y prácticas por medio de la lectura. 3. Música, Dibujo, nociones de Pintura, de Bordado, Construcción de flores artificiales y de jardinería. 4. Historia general antigua y moderna. 5. Geografía física y política. 6. Aritmética y teneduría de libros. 7. De idiomas se darán clases de francés, inglés e italiano. 8. Elementos de Higiene y Medicina doméstica, de Urbanidad y Economía doméstica (Dublán, 1877, pp. 145-146). De esta manera, sin abandonar la formación cristiana y doméstica, el plan de estudios estaba enfocado a formar buenas amas de casa o para el trabajo, pero no para una educación profesional.

De inmediato Comonfort puso todo su empeño en llevar a cabo el proyecto, pero se enfrentó a una serie de obstáculos que terminaron por impedir su realización, la insolvencia económica, aunada a la crisis política, impidió concluir el proyecto emprendido. Años más tarde, durante la República Restaurada, el presidente Benito Juárez, retomaría este mismo proyecto e inauguró el 4 de julio de 1869 la primera escuela secundaria oficial para mujeres. (Alvarado, 2001, p. 297).

Otro esfuerzo importante fue los Colegios llamados de Niñas y de las Vizcaínas, las cuales se llamarían en lo sucesivo el primero Colegio de la Caridad y el segundo Colegio de la Paz. (Pi-Suñer, 1987, p. 77). De esta manera se cambió el nombre de la Institución, así como su plan de estudios, quedando pendiente su reglamento. Esto se debió a que, en septiembre de 1862, el Colegio de Niñas de la Caridad fue suprimido y las estudiantes fueron enviadas al Colegio de Vizcaínas.

En 1861, José María de Lacunza, miembro de la Junta Directiva, insistió en la importancia que tenía la buena preparación de las niñas que asistían a las escuelas anexas, iniciando para ellas clases de música y de dibujo, mismas que se venían impartiendo en el Colegio desde hacía mucho tiempo. Y se perfeccionó la enseñanza de la escritura, caligrafía, Aritmética, Gramática, Ortografía y elementos de Geometría y Geografía, todo esto diariamente, durante hora y media, además de buscar desarrollar su inteligencia a través de las Matemáticas (Pi-Suñer, 1987, p. 77).

Con relación a la educación de la mujer durante el Imperio de Maximiliano, esta se consideraba necesaria y fundamental, por ello promovían las escuelas públicas y privadas,

a través de su diario oficial y otros más. En el *Diario del Imperio* se reprodujo una nota del periódico *La Sociedad*, en la cual se difundía la apertura del Nuevo Colegio de Enseñanza para Niñas, a cargo de la señora Concepción Plowes de Pacheco, (Concepción Cecilia Josefa Plowes Sánchez de Haro), quien, de acuerdo con el *Almanaque de la Corte*, era dama de la Emperatriz Carlota (1866, pp. 19-21) y hermana del destacado científico Manuel Plowes).

A través de la siguiente nota, se puede apreciar la idea de incorporar a la mujer en los estudios y resaltar su importancia para la sociedad:

La mujer no es en nuestros días [sic] como en la época de barbarie, una cosa útil ó [sic] necesaria; tal vez entonces se la creía [sic] dotada de muy poca inteligencia, y quizá por esto no se le cultivaba, dejándola así entregada á [sic] la esclavitud y abyección [sic] mas [sic] groseras: por fortuna, de aquellos tiempos desgraciados solo se conservan las tradiciones históricas, y en el siglo de las luces, los que tenemos la suerte de vivir en la segunda mitad del siglo diez y nueve, y en un país culto, vemos que la mujer ocupa el primer lugar en la sociedad, y se debe procurar que dignamente corresponda á [sic] las grandes esperanzas que en ella se cifran, dotándola con los elementos necesarios para que puedan llenar cumplidamente su alta y delicada misión: [sic] hacer que las señoritas jóvenes posean los conocimientos más [sic] precisos de necesidad, utilidad y adorno, es buscar este fin que fácilmente se alcanzará por medio de una educación [sic] conveniente y digna de la clase que ocupan en la sociedad. [sic]". (Nuevo Colegio para Niñas. 21 de febrero de 1867. Diario del Imperio)

No obstante, seguían dejando a un lado la idea de que fueran profesionistas, conduciéndolas más a un aprendizaje que beneficiará más a la sociedad para consolidar una moral sólida que guiará a los varones, como indica Perrot, el cuerpo de las jóvenes quedaba bajo custodia de la familia y de la sociedad (Arce, 2003, p. 194). Sin embargo, algunas de ellas lograron rebasar esa limitante y forjarse un camino enfocado más a ejercer su profesión. Al menos, ya no existía una educación conventual, los gobiernos ofrecerían nuevas opciones, a las que se sumaba la gran ventaja de proveer a las estudiantes de conocimientos que les permitiera ganarse la vida.

En diciembre de 1867, ya bajo el gobierno liberal de Juárez, se expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública, en la que se reglamentó el carácter laico, gratuito y obligatorio de la enseñanza elemental, ordenando abrir escuelas para niños y para niñas. En el marco de esta ley se decretó la creación de la Escuela Secundaria para Niñas. Fundada en 1869. En 1878 cambió su nombre por el de Escuela Nacional Secundaria de Niñas. Ofreció a las alumnas la posibilidad de titularse como instructoras de educación primaria. En el plan de estudios se incluyeron cursos de ciencias físicas y naturales, higiene, medicina, economía doméstica, repostería y pedagogía.

Finalmente, la secundaria se transformó en la Escuela Normal de Profesoras en 1889. La escolarización de las niñas generó espacios laborales para las mujeres. La dirección de las escuelas estaba a cargo de varones, pero podrían acceder como ayudantes las mujeres, y a que, en las primarias de niñas y mixtas, tanto directoras como ayudantes fueran todas mujeres, lo cual abrió oportunidades inéditas a su trabajo profesional (INEHRM, 2015, pp. 13-14).

Al finalizar el siglo XIX, las jóvenes ingresaron cada vez más a otras escuelas profesionales —como las del Conservatorio de Música, la de Bellas Artes y la de Comercio y Administración— y más tarde a la universidad, por lo que titularse como profesora fue perdiendo estatus, al tiempo que las jovencitas de más bajos recursos se incorporaban a esta profesión. Si se considera la movilidad descrita y el hecho de que las mujeres fueron desplazando a los hombres en el magisterio, entonces, como ahora, bien se puede entender y valorar el papel que las maestras han jugado en la construcción de México. (INEHRM, 2015, pp. 14)

De notable trascendencia para la promoción y difusión de la música y la cultura fue la instalación el 14 de enero de 1866, de la Sociedad Filarmónica Mexicana con setenta y cuatro socios, siendo Manuel Siliceo su primer presidente (fundador), que además de ser abogado y político, fue también amante de la música y que después destacó como concertista (Peralta, 2010, p. 152). José Ignacio Durán fue vicepresidente, Clemente Sanz, tesorero; Lorenzo Elízaga, prosecretario y Eduardo Liceaga, secretario. Esto posibilitó que algunas mujeres se incorporaran como profesoras en el Conservatorio de México, siendo la primera escuela profesional en la que una mujer podría obtener un título profesional.

María de la Luz Oropeza

Nuestro encuentro con la profesora fue a través de una investigación acerca de los profesores que habían impartido alguna clase de Historia en los estudios preparatorios durante el siglo XIX. Y al referirnos al periodo de la república Restaurada, nos encontramos con el examen de Historia de Soledad Taboada, para ingresar al Conservatorio como profesora, teniendo como sinodales a José María Baranda, Urbano Fonseca y Manuel Payno (Sociedad Filarmónica. 13 de noviembre de 1870. *La Voz de México*). Y al rastrear acerca de los orígenes de la Filarmónica y del Conservatorio, donde se impartían contenidos del área de Humanidades, hallamos el dato relevante de que ahí ya había catedráticas en 1870. Ellas eran: María de la Luz Oropeza, Refugio Valdés, Josefina Figueroa, Julia Llorente, Brígida Alfaro y Soledad Taboada. Entonces descubrimos con un colectivo de profesionistas que abrían el camino para las mujeres en el ámbito de la docencia en los estudios preparatorios y superiores.

Empezaremos con Brígida Alfaro, quien también daba clases en varias escuelas municipales para niñas de Historia y Geografía (Pérez, 1871, pp. 123-124). Lo cual muy probablemente también hacían las demás. Si bien no ha sido posible construir datos biográficos, especialmente de su infancia, si es posible inferir su destacada labor porque, como se ha visto con anterioridad, era un proceso difícil y discriminatorio para acceder a una educación.

Aparecerán esbozos de su vida en la prensa de la época y es ahí donde se debe continuar explorando para conocer más datos, que nos ayuden a conocer su formación, aunque en la parte musical, sabemos que las jóvenes de buena posición económica, les ofrecían una preparación en casa, en algunos colegios particulares y espacios religiosos.

Figura 1. Profesores del Conservatorio.

PROFESORES.	
Srta. Luz Oropeza. Sres. Francisco de P. Montes " Melesio Morales. " Pedro Mellet. " Julio Luarte. " Tomás Leon. " Antonio Aduna. " Jesus Medjilla. " Cristobal Reyes. " José Rivas. " Felipe Larios.	Sritas. Luz Oropeza. " Refugio Valdés. " Soledad Tabonda. Sres. Mariano Sierra. " Luis G. Pastor. " Néstor Montes. " Eduardo Liccaga. " Antonio Bulderas. " Gabino Bustamante. " Antonio García Cubas. " Luis Muñoz Ledo. " Francisco P. Goehicoa.
México, Diciembre 15 de 1869.—N. Montes, secretario.	
15—4	

Fuente. Periódico la Iberia.

Nota. Sociedad Filarmónica Mexicana. 30 de diciembre de 1869. Periódico de literatura, ciencias, artes, agricultura, comercio, industria y mejoras materiales.

En el caso de María de la Luz Oropeza, de quien nos interesa indagar, se sabe que dirigía el Conservatorio de la Academia Municipal de Música para señoritas y niñas, fundado en 1858 con el objetivo de educar a mujeres de bajos recursos económicos. El gobernador del Distrito Federal, Miguel Azcárate, obtuvo el patrocinio de la Compañía Lancasteriana. En ella se daban clase de dibujo y música, teniendo su sede en uno de los edificios del Ayuntamiento, en la calle de Betlemitas, en 1862 se quedó sin fondos y se clausuró. Luego con el Imperio de Maximiliano se reabrió con el apoyo de este. En la República Restaurada, la Sociedad Filarmónica Mexicana solicitó su incorporación al Conservatorio, llevando consigo personal docente, mobiliario (pianos, dos armonios y un órgano neumático; además de material para trabajo escolar), además de la partida presupuestal asignada con anterioridad (EcuRed, 2019).

En la Academia Municipal de Música para señoritas y niñas, había estudiado Refugio Valdés (García, 1874). Quien posteriormente daría clases en el Conservatorio, de Aritmética elemental, al igual que Brígida Alfaro. En el caso de Soledad Taboada impartía clases de Gramática castellana, al igual que Josefina Figueroa.

Luz Oropeza, después de haber presentado y aprobado algunos exámenes, fue considerada apta para dar las clases de Teoría de la Música, Clases de Dibujo Natural (Zanolli, 2017, p. 100), Nociones Preliminares de Armonía y de Estudio Teórico-Práctico de Solfeo para niñas en el transcurso de 1870-1871. (Piñero, 2020, pp. 262-263). Esta última clase también la daba Julia Llorente (Zanolli, 2017, p. 100).

Indagando más datos acerca de ella en la Hemeroteca Digital de la UNAM, encontramos un periódico, que nos dice que también impartía clases de Piano en 1er y 2º año, así como música y declamación (Gacetilla; Personales, 21 de enero de 1876; El Siglo XIX). En esa misma nota se anunciaba su renuncia, la cual había sido aceptada. Se menciona que la Sra. Oropeza, prefecta de estudios del Conservatorio, se encontraba enferma (Varias noticias, 8 de septiembre de 1876; El Bien Público). No dice que enfermedad, pero esto sería posiblemente la causa de su renuncia de sus clases, porque seguía como prefecta en la Institución.

A través del ejemplo de Luz Oropeza, es posible apreciar como comenzaban algunas instituciones, a ofrecer una nueva alternativa para las mujeres más allá del hogar, permitiendo el desarrollo personal y profesional a las mujeres en beneficio de una mayor libertad e igualdad de género. Serían las primeras mujeres que habría el camino a las demás, para ser consideradas como sujetos históricos, trascendentes para la sociedad de su momento y en lo venidero. El hecho está en su labor a lo largo del siglo XIX, en los testimonios de Filarmónica y lo que la prensa difundía acerca de ella y sus profesores.

Como indica Perrot, para conocer más de ella, habrá que indagar sobre las voces femeninas en archivos y bibliotecas, en diarios y revistas, en documentos. Así como la búsqueda en la historia oral (Arce, 2003, p. 193), como es el caso de la siguiente profesora que habremos de conocer.

Julia Franco Domínguez

Conocer acerca de esta profesora se debe gracias al estudio micro histórico que hizo Víctor Orozco, titulado *Una maestra, un pueblo*, publicado en 1990, sustentado en buena parte en la historia oral. En un ejercicio por explorar la cotidianeidad de la región noreste en el estado de Chihuahua a través de la microhistoria, ofrece un panorama acerca de aquello que pudiera pasar desapercibido por encima de grandes acontecimientos, como

rebeliones, guerras y revueltas. Y que cobra sentido si se aprecia desde el mismo entorno, es decir, desde la vida que permea a las comunidades y sus principales intereses.

Al comenzar a narrar los sucesos que acontecen en la región y cómo estos se mueven a través del proceso revolucionario de 1910 hasta el triunfo de la revolución y el caudillismo, resalta el trabajo de la profesora Julia Franco y da a conocer las circunstancias bajo las cuales realizó su labor, de lo cual nos interesa contextualizar el ejercicio de su profesión, desde una perspectiva de género, donde habrá de mostrar sus habilidades profesionales y sus principios para ejercer su labor, retando al sistema dominante de los hombres y sus decisiones, en las cuáles la voz femenina era relegada, mucho más en asuntos revolucionarios.

Fue una maestra egresada como profesora de educación primaria del Instituto Chihuahuense que dirigía la profesora Mary Long. Fue asignada a San Isidro, lugar que por décadas vivía bajo el control de terratenientes, labradores independientes y dueños de ranchos, bajo un inminente sistema patriarcal, por lo cual, se guiaban de manera muy autónoma en los asuntos de los poblados. Ella nació el 20 de diciembre de 1893 en la capital del Estado e inició sus funciones como profesora en 1908, gracias al apoyo de su Colegio. Un año después se casó con Tomás Orozco Merino quien tenía 50 años. Ella era una mujer muy joven (16 años), comenzando su labor en Santa Inés del Monte y de ahí trabajaría continuamente sesenta años (Orozco, 1996, pp. 220-223).

La profesora ejerció su labor en un contexto heredado del porfiriato y en el cual se agudizaron los problemas, tras la Revolución, siendo poco reconocidas, con bajos salarios y sin fondos para apoyar a las escuelas. Pese a los constantes hechos violentos de su comunidad, no interrumpió su labor, vivió los combates de los orozquistas, villistas, la toma de los pueblos, hambrunas, la epidemia de la gripe asiática.

Su preocupación era formar ciudadanos y erradicar la ignorancia, así como defender a su comunidad, tarea difícil y que lograba solventar pese a los roles preestablecidos para las mujeres, si pensamos en la edad de ella y su esposo, así como la labor materna, teniendo cuatro hijos. Ella estaba por encima de eso y ejercía su profesión con el propósito de ser protagonista de la lucha constante por mejorar la vida de las comunidades. Asumió un rol que confrontará lo establecido para su género y sería una de varias profesoras que abrió el camino de la equidad con relación a los varones.

No es una mujer que está en las batallas militares, no es quien acompaña a los soldados, pero es la que combate la ignorancia y busca lograr formar ciudadanos libres y con principios, que sean quienes, en un futuro, mejoren la situación, sino de todo el país, al menos de la región donde habitan. Sería un rostro de la rebeldía por ejercer sus saberes y principios, estando al frente de la escuela de un pueblo, luchando con los padres de familia para que llevarán a sus hijos a la escuela, independientemente de que los necesitarán en las campañas militares o en sus casas.

A casi todos ellos los conocía la profesora Franco. Muchos de ellos tenían tantos hijos a los que enseñaba y varias veces, había ido hasta sus casas a regañar padres y madres porque no enviaban los “lepes” a la escuela, iniciaba, con estos futuros soldados y generales de la revolución, un diálogo que repetiría durante medio siglo:

-Al viene la señora Julia

- ¿Por qué no ha ido fulano a la escuela?

-Mire señora, en este tiempo estamos muy desocupados y no se consigue gente...

-Y, ¿qué quieres, que sea un ignorante igual que tú? Mañana mismo e [sic] lo mandas o vengo por él.

Y allí estaba al día siguiente el “lepe” con los pantalones remendados y las “leguas” desgastadas. No acababa de entrar cuando escuchaba la voz autoritaria:

Pásale y acuérdate que el umbral de la puerta se dice: quítate el sombrero. (Orozco, 1996, p. 224).

Sabía manejar situaciones difíciles y enfrentar a los varones, como fue el encuentro con Villa, quien generaba miedo al visitar una comunidad, ya sea por tomar la plaza o buscar reclutas a través de la leva. Y cómo narra Víctor Orozco cuando llegó a su pueblo a través del ferrocarril, ella no huye y decide ir a recibirlo con sus niños cantado el himno nacional, acto que agradece Villa con un breve discurso. En otra ocasión enfrentaría a Villa, junto con otra mujer, Jesusita Elizalde, al levantar a varios campesinos exigiendo su liberación, lo cual se dio dándole razones sólidas para ello, ya que le dijeron que quién cultivaría y cómo podría alimentarse si volvía a ir, ya que no habría campesinos. No sin un previo comentario de Villa: “- ¡No hay cosa que me caiga más mal que oír a una vieja llorar y pedir por su hombre!” (Orozco, 1996, p. 229).

Ejerció un notable papel en su comunidad, siendo reconocida por sus saberes. En 1919 sería oficialmente profesora de la Escuela 20 de noviembre de San Isidro y posteriormente, directora. Tuvo una labor muy activa bajo la dirección de José Vasconcelos en la secretaría de Educación, quien planteaba un plan para las escuelas rurales que consistía en crear escuelas que reflejaran la vida diaria, que no hubiera lecciones orales, ni horarios rígidos, ni reglamentos estrictos. Lo importante eran las relaciones del niño y del hombre con la tierra. No habría castigos ni premios, sino que se dejaría al infante en libertad para que fuera espontáneo. Se formarían comités de deportes, juegos y talleres, integrados por los propios alumnos para crear dentro de la escuela una verdadera democracia (Galván, 1985, p. 78).

(...) con más pasión que nunca, sobre todo a una tarea que se le había convertido en una obsesión: formar más y más maestros, para que éstos a su vez, hicieran más maestros. Hubiera querido llenar con sus alumnos las normales rurales, recién fundadas. Allá fueron a dar, acicateados por ella, decenas de sus discípulos.

Enseñaría en cuartos improvisados, en trastiendas, en las cocinas, en su recámara, en todas partes, hasta que, empujados y carrereados, los habitantes de San Isidro construyeron la escuela. (Orozco, 1996, p. 229)

En el año 2013 la Sexagésima Tercera legislatura del H. Congreso del Estado de Chihuahua, firmo un decreto para que se declare Pueblo Heroico a Pascual Orozco antes San Isidro. Y en dicho documento se hace referencia a la labor de la profesora y su destacado trabajo en la comunidad y que, gracias a ella, estimuló a muchos de sus discípulos para que se inscribieran en las escuelas normales.

Este fue el comienzo de un largo camino en el cual decenas de jóvenes del pueblo abrazaron la carrera de la educación. Se forjó así una tradición en la cual se inscriben nombres de profesores como José Avitia, Salvador Avitia. Daniel Orozco, Moisés Avitia, Aducto González, Guadalupe Rodríguez para mencionar a algunos pertenecientes a las primeras generaciones. Le siguen decenas de mujeres y hombres que se desempeñaron o se desempeñan como maestros en el estado de Chihuahua; muchos de ellos han destacado en diferentes ámbitos como la docencia, la ciencia o la política. (Sexagésima, 2013, p. 27).

Julia Franco laboró durante más de medio siglo. Enseñó donde pudo, aún en los tiempos de mayor violencia por las guerras civiles. Fue ella quien se empeñó en mandar a cuantos jóvenes pudo a las flamantes escuelas normales rurales, de Salaices y Flores Magón, para formar más maestros (Orozco, 2013).

Discusión

Cabe señalar que la tarea de conocer más información de los personajes es difícil dada la escasez de fuentes, lo que conlleva a que en un futuro se ahonde más en las fuentes primarias. Pero existen datos y autores que permiten comenzar a reconstruir la importancia de su pasado y su trascendencia para la actualidad. Esto posibilita conocer otros ejemplos de profesionistas destacadas en su mismo círculo de trabajo y que será todo un reto investigar, pero necesario para una mejor comprensión de la historia social y cultural de México, lo cual permitirá detectar la presencia femenina como sujeto histórico poco visible.

En todas las épocas históricas se refleja la aportación constante del trabajo de las mujeres en el desarrollo de la sociedad. Las mujeres siempre han trabajado, no obstante, la interpretación del trabajo ha ocultado esa realidad histórica y ha convertido en invisible el trabajo de las mujeres. (Ortega, 1996, p. 822)

Por lo cual, es importante que se realicen más estudios de casos de mujeres profesionistas que lograron sobresalir en un contexto bajo el dominio masculino, y lograron acceder a espacios hasta ese momento inaccesibles para ellas. Su labor en la enseñanza y la difusión de conocimientos de carácter académico a través del estudio de diversas disciplinas, así como en el ámbito artístico a través de la música, trascendió en diversas generaciones de jóvenes, que siguieron el ejemplo de forjarse un camino en el ámbito profesional, y que deben ser conocidas sus historias, reconociendo su papel como sujetos históricos, dentro de la historia regional y nacional.

Conclusiones

La contribución de ambas profesoras, María de la Luz Oropeza y Julia Franco Domínguez, fue significativa para la conformación de una enseñanza pública más sólida y que beneficiara a las comunidades más pobres y sus valiosas aportaciones se reflejan al conocer sus historias y el ejercicio de su profesión. A pesar de que históricamente se produjo una invisibilidad de la mujer, es posible indagar en las fuentes que tenemos a disposición, y es innegable que se debe continuar con este tipo de estudios, revalorado su papel en la enseñanza, en busca de fortalecer los estudios de género al ir desentrañando sus acciones y contribuciones para su comunidad, en una época difícil ante los ideales patriarcales y las condiciones políticas.

Sus inquietudes y afanes por ejercer al igual que los varones su profesión, permitieron trastocar los ideales femeninos que dominaban en la época que les tocó vivir, el México de la república restaurada y el México de la revolución.

La educación que lograron obtener fue prioritaria para disminuir la desigualdad de género. Y sería el vínculo fundamental para ir más allá de la subordinación femenina. Por lo que serán ávidas reivindicadoras de su función como sujetos históricos, a través de sus conocimientos y experiencias, para alcanzar mayores valores de equidad, tanto para las mujeres como para las demás personas, sobre todo de escasos recursos.

En lo particular, ha sido un tema muy enriquecedor para nosotros, porque nos permite visualizar los estudios históricos desde una perspectiva de género, para futuras investigaciones. Por ejemplo, conocer lo aportes de las mujeres en la propuesta historiográfica de los Annales, o saber la vida de aquellas mujeres intelectuales que aportaron valiosas ideas

en el siglo XIX mexicano, y que han sido silenciadas por el tipo de estudios direccionados por la mirada varonil de superioridad.

Mucho de lo que hicieron las profesoras que aquí conocimos, al igual que otras, han sido gestoras de una educación más incluyente y con equidad de género. Por ejemplo, en el caso de la UNAM, a nivel bachillerato en el presente ciclo escolar, el Colegio de Ciencias Humanidades tiene un porcentaje de 49.9 % de población femenina y para el caso de la Escuela Nacional Preparatoria un 48.2%. En el caso de licenciaturas y posgrado, ya son más de la mitad (UNAM, 2023), cumpliendo con creces la finalidad de muchos pensadores (as) y profesoras (es) de finales del siglo XIX que lucharon por erradicar la educación conventual y romper con el rol impuesto de la feminidad (procreación, educación y cuidado de la familia) y para ser profesionistas en distintas áreas profesionales, para integrarse a la vida productiva del país y obtuvieran un desarrollo integral.

Referencias

- Alvarado, M. de L. (2001). Un proyecto liberal de educación superior para mujeres (1856-1857) En: E. González, y L. Pérez Puente, (eds.). *Colegios y Universidades II. Del anti-guero régimen al liberalismo* (pp. 297-317). UNAM.
- Arce, A. (2009). *Reseña. Michelle Perrot, Mi historia de las mujeres. Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (73), 192-197
- Dublán, M., y Lozano, J. M. (1877). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*. Tomo VIII. Imprenta del Comercio.
- EcuRed. (2019, 21 de agosto). Academia Municipal de Dibujo y Música (Ciudad de México). <https://lc.cx/ztJuGI>
- Galván, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico, México*. CIESAS.
- García Cubas, A. (1874). *Memoria presentada a la Junta Directiva de la Sociedad Filarmónica Mexicana, con motivo de la construcción del Teatro del Conservatorio" Febrero 1º de 1874*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Madrid. <https://lc.cx/Tdix9q>
- Gutiérrez García, C. A. (2016). *La Historia como conocimiento fundamental en los estudios preparatorios y superiores de Humanidades en el siglo XIX mexicano: sujetos, didáctica, difusión, política e instituciones (1821-1869)* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. (2015). *Colección las maestras de México*.
- Imprenta del Gabinete Imperial. (1866). *Almanaque de la corte: año de 1866*. UANL. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080014345/1080014345.html>
- Lombardo, C. (1989). *Memorias de Concepción Lombardo de Miramón*. Porrúa.

- Orozco, V. (1996) *Una maestra, un pueblo*. En: Universidad Pedológica Nacional (ed.). *Antología Básica. Escuela, Comunidad y Cultura en...Licenciatura en Educación. Plan 1994* (pp. 220-230). UPN.
- Orozco, V. (2013, 07 de septiembre). *Los niños y los maestros de San Isidro*. El Diario mx. Paso del Norte. <https://lc.cx/54Dv1L>
- Ortega López, M. (1996) *Historia y Género*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (54), 817-824.
- Peralta Santiago, G. (2000). Manuel Siliceo: Un liberal moderado en acción [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Pérez, J. (1871, 01 de enero). *Escuelas Municipales*. HNDM. <http://www.hndm.unam.mx/index.php/es/>
- Piñero Gil, C. C. (2020). Música, mujeres e identidad en el México Decimonónico: un abanico por desplegar. En: J. Marín López (ed.). *De Nueva España a México: El universo musical mexicano entre centenarios (1517-1917)* (pp. 251-266).
- Pi Suñer Llorens, A. (1987). El Colegio de la Paz (1861-1981). En: J. Muriel, (ed.). *Los vascos en México y su colegio de las Vizcaínas*. Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM.
- Prieto, G. (1992). *Memorias de mis tiempos. Obras completas I*. CONACULTA.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M, Lamas, (ed.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG.
- Sexagésima Tercera legislatura del H. Congreso del Estado de Chihuahua, (2013). Iniciativa con carácter de Decreto para que se declare Pueblo Heroico. a Pascual Orozco antes San Isidro. Municipio de Guerrero. Chihuahua. https://lc.cx/jnAD_s
- S/A (21 de febrero de 1867). Nuevo Colegio para Niñas. El Diario del Imperio. México, 2 p.
- S/A. (1869). *Sociedad Filarmónica Mexicana*. La Iberia: periódico de literatura, ciencias, artes, agricultura, comercio, industria y mejoras materiales.
- S/A. (1876). *Varias Noticias*. El Bien Público.
- S/A. (1870) *Sociedad Filarmónica*. La Voz de México.
- S/A. (1876). *Gacetilla. Personales*. El Siglo XIX.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- UNAM (20023). Portal de Estadística Universitaria. Series Estadísticas UNAM 2000 a 2023. <https://lc.cx/bGHm2L>
- Zanolli Fabila, B. (2017). *La profesionalización de la enseñanza musical en México: El conservatorio Nacional de Música (186-1867). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional*. Secretaría de Cultura.

Gender as a historical category: the case of María de la Luz Oropeza and Julia Franco Domínguez
Gênero como categoria histórica: o caso de María de la Luz Oropeza e Julia Franco Domínguez

Carlos Alberto Gutiérrez García

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México
carlos.gutierrez@enp.unam.mx

Guillermina Peralta Santiago

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México
guillermina.peralta@enp.unam.mx

Abstract:

Studying the life of communities is approaching a better understanding of the past and a revaluation of those who fought for a better prepared and educated society, for the benefit of the nation. However, it will have a greater scope if the role of women as historical subjects is addressed from a gender perspective. Using a methodology that takes up the contributions of microhistory and case study, a reflection and discussion is generated about how to promote a more objective and inclusive history, contrary to a biased history that highlights male figures as managers of education or heroines representing great military actions, which contribute to an individualized and exalting history. This work proposes a scientific knowledge in which both men and women are subjects and objects of history, on equal terms. By integrating the participation of María de la Luz Oropeza and Julia Franco Domínguez, in two historical periods, the specificity of the female experience and how it was integrated into historical processes will be known, which allows visualizing everyday facts that respond to the notion of life, ideas and customs, which make up the culture of communities, as well as social thought within macro historical movements, determined by the hegemonic.

Keywords: women's history; gender; public education.

Resumo

Estudar a vida das comunidades é aproximar-se de uma melhor compreensão do passado e de uma revalorização daqueles que lutaram por uma sociedade mais bem preparada e educada para o benefício da nação, mas terá um alcance maior se o papel das mulheres como sujeitos históricos for abordado a partir de uma perspectiva de gênero. A partir de uma metodologia que retoma as contribuições da micro-história e do estudo de caso, gera-se uma reflexão e uma discussão sobre a maneira pela qual se pode promover uma história mais objetiva e inclusiva, em oposição a uma história tendenciosa que destaca figuras masculinas como gestores da educação ou heroínas representantes de grandes ações militares, que contribuem para uma história individualizada e exaltadora. O presente trabalho propõe um conhecimento científico no qual tanto homens quanto mulheres são sujeitos e objetos da história em igualdade de condições. Ao integrar a participação de María de la Luz Oropeza e Julia Franco

Domínguez, em dois períodos históricos, será conhecida a especificidade da experiência feminina e como ela foi integrada aos processos históricos, o que nos permite visualizar eventos cotidianos que respondem à noção de vida, ideias e costumes que compõem a cultura das comunidades, bem como o pensamento social dentro dos movimentos macro históricos, determinados pelo hegemônico.

Palavras-chave: história das mulheres; gênero; educação pública.

7

Perspectiva de género en la política educativa mexicana: el camino a la transversalización en educación básica

Laura Rangel Bernal

Resumen:

En este capítulo se presenta un análisis de la incorporación y transversalización de la perspectiva de género en el currículum formal de la educación básica obligatoria de México. Su propósito es reflexionar sobre este proceso y sus implicaciones en las reformas educativas realizadas en lo que va del siglo XXI y en el rediseño de los planes de estudio derivado de dichas reformas. En primer lugar, se describen aspectos del proceso de la transversalización de la perspectiva de género en la política pública de México. Después se examinan planteamientos referentes a la incorporación de cuestiones de género en la política educativa a través del diseño curricular. Finalmente se analiza la transversalización de la perspectiva de género en el currículum de la educación básica mediante una revisión de los programas sectoriales de educación de los últimos cuatro periodos presidenciales.

Palabras clave:

Política educacional; Reforma de la educación; Plan de estudios; Igualdad de género.

Rangel Bernal, L. (2024). Educación de la diversidad sexual y de género en México: Entre el conservadurismo y la transformación. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 125-139). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c327>



Introducción

La escuela puede ser un espacio en donde se reproducen creencias, actitudes y normas que refuerzan la subordinación de las mujeres en relación con los hombres al ser asumida como un componente natural del orden social en el que vivimos, pero también puede ser un espacio donde se promuevan prácticas y valores que contribuyen a construir una sociedad igualitaria. Un componente crucial para lograr esto último es incorporar la perspectiva de género (PEG) de manera transversal en la educación obligatoria.

En el caso mexicano, las autoridades que han pasado por los gobiernos federales en los últimos cuatro sexenios han reconocido que la desigualdad por razón de género es un problema que tiene repercusiones sociales, económicas, en materia de salud, seguridad pública y que es una limitante para el desarrollo humano sostenible. Además, han reconocido que, para cambiar esta situación es necesario incorporar la PEG en la política pública y en política educativa.

La incorporación de la perspectiva de género en la política educativa implica un cambio de fondo pues requiere de una transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de los principios y valores que sustentan las normas de convivencia y las interacciones cotidianas; inclusive, un reordenamiento de las estructuras en las cuales se base el funcionamiento de las escuelas. Como lo explican Quijano y Vallejo (2023): “la política institucional para la igualdad de género conlleva una reingeniería social que sea capaz de transformar una cultura institucional y educativa [...] que históricamente ha producido y reproducido desigualdades, brechas y sesgos de género” (p. 418).

Realizar estas tareas requiere de un esfuerzo colaborativo sostenido que no solo involucra a los gobiernos y autoridades educativas, sino también a docentes, estudiantes, personal directivo y sociedad en general para poder obtener resultados favorables. Igualmente se requiere entender el tipo de políticas que se han promovido, cuáles han sido sus motivaciones y objetivos, para comprender el devenir de la transversalización de la PEG en la educación básica a partir de la implementación de reformas y políticas de tipo curricular que han derivado de la implementación de este enfoque en la educación básica de México. Por tanto, el objetivo de este capítulo es examinar las políticas educativas que han llevado a la PEG a figurar como un eje transversal del currículum formal de la educación básica, particularmente a través de su inclusión transversal en los planes de estudio. Para el desarrollo del trabajo se realizó una investigación documental y se empleó un procedimiento de análisis cualitativo.

En cuanto al contenido del capítulo, en primer lugar, se describen aspectos del proceso de la transversalización de la perspectiva de género en la política pública de México. Después se examinan planteamientos referentes a la incorporación de cuestiones de género en la política educativa a través del diseño curricular. Finalmente se analiza la transversalización de la perspectiva de género en el currículum de la educación básica mediante una revisión de los programas sectoriales de educación de los últimos cuatro periodos presidenciales, específicamente en el periodo del 2001 al 2022.

Transversalización de la perspectiva de género en la política pública

Para iniciar este apartado es preciso explicar qué es la perspectiva de género (PEG). En el marco legislativo mexicano, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres ([LGIMH], 2006) la define como:

la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género. (Artículo 5º, Fracción VI, p. 2)¹

Esta perspectiva incorpora la mirada feminista para “atender el hecho de que en todas las relaciones sociales perviven relaciones de poder y desigualdades entre mujeres y hombres, legitimadas por cánones culturales” (Serret y Méndez, 2011, p. 42). La existencia de relaciones de poder desiguales se debe a que las diferencias propias del dimorfismo sexual,² en nuestro contexto cultural, se interpretan no de manera neutral, sino con base en una jerarquización que pone a los hombres, lo masculino y lo heterosexual por encima de las mujeres, lo femenino y lo no heterosexual (diversidad sexo-genérica).

Esta conceptualización destaca la importancia de abordar creencias y estereotipos profundamente arraigados en nuestra cultura para comprender las dinámicas sociales y modificar las estructuras de poder que perpetúan la discriminación por motivos de género. Asimismo, exige un examen crítico de las normas y expectativas culturales que limitan las oportunidades de las mujeres y que refuerzan las desigualdades en los diferentes entornos sociales.

Adoptar la PEG permite crear políticas y programas que aborden las causas subyacentes de la desigualdad de género y promover cambios, por lo que se considera como un componente crucial de cualquier esfuerzo orientado a promover la igualdad y la justicia social.³ La aplicación de PEG en el ámbito gubernamental y legislativo debe buscar dar igual trato e iguales oportunidades a todas las personas y para ello, debe tomar en cuenta sus vivencias y problemáticas cotidianas atribuibles a las desigualdades de género y a las barreras estructurales que impiden su plena participación en la sociedad. Para ello se requiere revisar y adaptar las normativas existentes de modo que no perpetúen la discriminación. En última instancia, “el objetivo de una política pública con perspectiva de género es garantizar la igualdad sustantiva” (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2020).

1 Esta fracción fue adicionada a la mencionada ley en 2013.

2 Según Arrighi (2012): “en los seres humanos el término ‘dimorfismo sexual’ sirve para describir características biológicas que difieren en promedio entre los individuos del sexo masculino y femenino” (p. 9).

3 En este punto es necesario mencionar que, al hablar de justicia social, se entiende al género desde un punto de vista interseccional, es decir: “articulado con otras condiciones que generan desigualdad como: la edad, clase social, raza y etnia, orientación sexual, discapacidad, entre otras” (Colín, 2013, p. 87).

En el plano internacional se habló por primera vez de incorporar la perspectiva de género como una metodología aplicada al diseño e implementación de políticas públicas en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada Beijing en 1995, aunque en México ya se buscaba incorporarla desde los años ochenta. Esto se dio a partir del trabajo realizado por feministas quienes desde la academia produjeron estudios y ensayos donde se discutía la necesidad de incluir el análisis de los efectos de la desigualdad entre hombres y mujeres en el diseño e implementación de políticas y programas sociales.

Desde estos primeros planteamientos se reconoció a la igualdad de género como un factor para el desarrollo. En la actualidad, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe, señala que ofrecer acceso a la educación, a servicios de salud, a trabajo remunerado y participación política a las mujeres se impulsa el desarrollo económico sostenible (Naciones Unidas, 2018). Para lograr este objetivo es necesario erradicar la violencia contra esta población, eliminar prácticas nocivas como el matrimonio infantil y garantizar los derechos sexuales y reproductivos de todas las mujeres. En lo referente a la educación, una de las metas del objetivo 4 de esta Agenda es: “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables” (Naciones Unidas, 2018, p. 28).⁴

Ahora bien, para implementar la PEG en las políticas públicas se han promovido dos estrategias principalmente: la institucionalización y la transversalización. La institucionalización se refiere a:

un proceso sistemático de integración de un nuevo valor en las rutinas del quehacer de una organización, mediante el cual las demandas de las mujeres por la igualdad sustantiva se insertan en los procesos y procedimientos regulares y a las normas institucionales. (INMUJERES, 2024)

A partir de la institucionalización se pueden establecer marcos normativos, reglamentos, programas, etc., que orienten el trabajo de las instituciones para erradicar prácticas sexistas y discriminatorias y atender las asimetrías entre géneros. Por su parte la transversalidad se entiende como “un principio según el cual la integración de la perspectiva de género debe aplicarse a todos los niveles y atravesar todas las políticas, programas y proyectos programáticos de las instituciones” (Leñero, 2009, p. 86). Esto significa que todas las acciones y decisiones deben ser evaluadas y diseñadas teniendo en cuenta su impacto en la igualdad de género y que se debe asegurar que las diferencias atribuibles a este último sean reconocidas y abordadas de manera integral, con miras a eliminar las desigualdades y promover la equidad y justicia en todos los ámbitos de la sociedad. De este modo la transversalización también se entiende como una estrategia:

⁴ Cabe decir que México no adoptó la totalidad de las metas contenidas en el Objetivo del Desarrollo Sostenible 5, pero, ... si se comprometió con metas clave para el empoderamiento de las mujeres, tales como eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres, erradicar las prácticas nocivas, reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados y asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres en la vida económica, política y pública. (Gómez, 2021, p. 79).

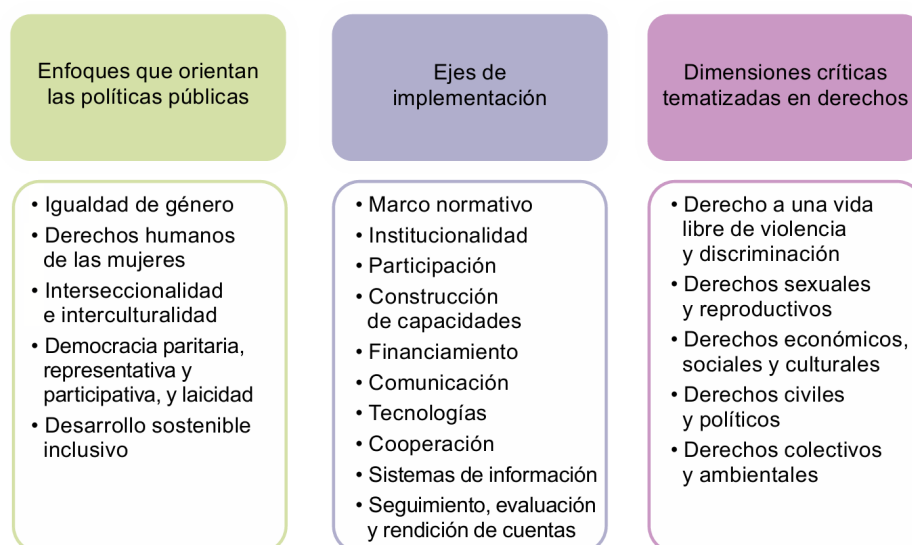
para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas la esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. (Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, 1997, como se citó en Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2019, p. 47)

Transversalizar la PEG implica no solo la inclusión de la perspectiva de género en el diseño y la implementación de políticas, sino también en la evaluación y el seguimiento de las mismas, por tanto, se requiere un compromiso institucional y cambios en la cultura organizacional para promover la igualdad de género como un objetivo central y no periférico.

En América Latina la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2016), reconoce a la desigual de género “como un rasgo estructural”, debido a las condiciones sociales, culturales y políticas que se desprenden de la prevalencia histórica de un sistema patriarcal basado en relaciones desiguales de poder y la opresión de un sexo sobre el otro, aunado a un sistema económico cuyo esquema de concentración de riqueza mantiene a una parte importante de la población en la pobreza.

Con el objetivo de modificar estas condiciones se han tomado acuerdos entre los gobiernos de la región para conformar la Agenda Regional de Género. Esta agenda “es el resultado de la voluntad política y el trabajo articulado de los gobiernos, de la contribución activa del movimiento feminista y de mujeres, y del apoyo del sistema de las Naciones Unidas” (Bidegain, 2017, p. 16). Los acuerdos a lo que han llegado los gobiernos de esta región en materia de género se clasifican en tres categorías como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Tres categorías de acuerdo identificables en la agenda regional de género



Fuente. CEPAL (2016, p. 19).

Los enfoques que orientan las políticas públicas tienen implicaciones importantes que impactan en la estructura social y en la vida cotidiana de las personas ya que están dirigidos a reducir la discriminación, impulsar la capacidad económica, ofrecer protección legal y acceso a la justicia, la educación y la salud, promover la participación política y la inclusión social, así como fomentar cambios de tipo cultural para el logro de la igualdad sustantiva.

Cabe mencionar que estos temas se han incorporado a la agenda legislativa de México junto con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Además, desde 2018, se contemplan metas específicas para el contexto nacional “como la participación paritaria y efectiva de las mujeres en la vida política, económica y pública, con énfasis en la disminución de brechas de todo tipo, la salarial, en el mercado laboral y la carga doméstica de cuidados” (Gómez, 2021, p. 79). La alineación de la política pública con la agenda regional y con los ODS significa que México está trabajando en consonancia con los esfuerzos internacionales para promover la igualdad de género.

La perspectiva de género en la política educativa

La importancia de incorporar la perspectiva de género en la educación reside en que la escuela, entendida de manera amplia como un espacio donde tienen lugar procesos educativos formales basados en un currículum establecido, es considerada como uno de los principales agentes socializadores en temas de género ya que, a través de la socialización escolar, se transmiten estereotipos y creencias que refuerzan las concepciones tradicionales de feminidad y masculinidad (Aroca-Aroca, 2022), que, además, suelen asociarse con un modelo único de sexualidad (heteronormatividad). Esto se debe a que lo que sucede en los centros escolares influye en la manera en la que las y los estudiantes viven y construyen el género y se relacionan con otras personas (Valenzuela-Valenzuela y Cortés-Velázquez, 2020). Por ello, es necesario reconocer que, tanto el género como la sexualidad, son elementos presentes en la socialización escolar y cuya transmisión acrítica genera condiciones que favorecen la exclusión y la presencia de diferentes formas de violencia basadas en el género.

A pesar de estos desafíos, es necesario aclarar que la escuela no solo reproduce las inequidades, sino que también puede ser un espacio catalizador de transformaciones sociales. Esto se ha analizado y discutido ampliamente desde el ámbito de la pedagogía crítica. Por ejemplo, McLaren (1997), señala que, a partir del cuestionamiento del sistema económico y del impacto de este en el ámbito sociocultural pueden generarse: “prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica” (p. 270).

Una de las principales vías para desafiar y transformar los patrones de desigualdad y violencia arraigados en el entorno educativo es mediante la generación de políticas educativas. En términos generales, una política educativa es un “conjunto articulado, regulado y direccionado de inversiones, bienes, servicios y transferencias que los Estados orientan a garantizar el derecho a la educación” (SITEAL, 2019, p. 7). La elaboración e implementación de políticas educativas es fundamental para funcionamiento de los sistemas

educativos ya que comprenden elementos como mejoramiento de la infraestructura, organización, gestión y administración escolar; la implementación de modelos pedagógicos e innovaciones didácticas así el uso de las tecnologías y diferentes recursos para fomentar el aprendizaje (Mejía y Gallegos, 2019).

Como ya se mencionó, el objetivo central de una política pública con perspectiva de género es garantizar la igualdad sustantiva, la cual está definida en la LGIMH (2006) como: “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Artículo 4, Fracción V). Al trasladar esto a la política educativa se busca asegurar que todas las personas, sin importar su género, tengan acceso equitativo a una educación de calidad que les permita desarrollar plenamente su potencial. Reconocer a la PEG como eje de las políticas educativas implica entender a la:

noción de género como un concepto fundamental; la desigualdad y la discriminación de género como problemas públicos [...] y la igualdad de género como un objetivo de desarrollo, que orienta la agenda pública y educativa a nivel regional y global. (Muñoz, 2022, p. 1)

En este marco, transversalizar la PEG en la educación significa considerarla “durante el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias nacionales de desarrollo, las políticas y las intervenciones orientadas a garantizar el derecho a la educación” (SITEAL, 2019, p. 3). Esto implica analizar y modificar aspectos del sistema educativo asegurar la integración del enfoque de género en todas las políticas, prácticas y estructuras educativas. Para ello se requiere que las decisiones relacionadas con la educación sean evaluadas bajo el criterio del impacto potencial que tendrán en el logro de la igualdad y la eliminación de las barreras que puedan significar desventajas para algún grupo.

La perspectiva de género en la política educativa mexicana (2001-2022)

En este apartado de se examinan cómo se ha incorporado la PEG en las políticas educativas de este país en el periodo de 2001 al 2022, a través de una revisión de los planes nacionales y programas sectoriales de educación de los últimos cuatro periodos presidenciales. Estos programas “son instrumentos de planeación que establecen los objetivos, estrategias y acciones a seguir en diversos sectores de la administración pública” (web), que se alinean con las políticas del Plan Nacional de Desarrollo que elabora el gobierno federal en turno y que, a grandes rasgos, buscan mejorar la calidad educativa.

2001-2006

En México, el tema del género se incorporó a la política educativa a inicios de la década del 2000, durante la presidencia de Vicente Fox Quezada, específicamente en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. De acuerdo con el decreto mediante el que

se aprobó este programa, el propósito de incluir la PEG en este programa se relaciona con “la construcción de una ética pública sustentada en los valores de la democracia” (Secretaría de Educación Pública, 2003, p. 17), que implica el respeto a los derechos humanos y la eliminación de todas las formas de discriminación.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se incluye un apartado titulado “El papel de la mujer en la sociedad” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001, p. 32), donde se explica que “la adopción de un enfoque de género en las políticas públicas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres” (SEP, 2001, p. 32). Como metas específicas de este programa se menciona la política de expansión de la cobertura educativa y la diversificación de la oferta, incluyendo como una de sus líneas de acción: “impulsar la extensión de la cobertura de los servicios educativos dirigidos a los grupos vulnerables, atendiendo a la equidad de género” (SEP, 2001, p. 131).

Otro aspecto donde se incluye el tema del género es en la política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que tuvo como línea de acción: “mejorar la equidad de género en la atención a la demanda por educación intercultural bilingüe” (SEP, 2001, p. 134). Para lograr este propósito se estableció el Programa de Equidad de Género en Servicios de Educación Destinada a Poblaciones Indígenas. Como parte de las metas y la visión a 2025, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se planteó intensificar “la educación ciudadana, con énfasis en los derechos humanos, la igualdad de género, la interculturalidad, el desarrollo del estado de derecho, una participación responsable en los procesos democráticos y el respecto al medio ambiente y los recursos naturales, así como la pluralidad étnica y la diversidad culturales (SEP, 2001, p. 229).

Como se puede ver, en este periodo se incorporó el enfoque de género como una pieza clave en las políticas públicas, reconociendo su relevancia para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo, se impulsaron acciones concretas para atender a grupos vulnerables como son las poblaciones indígenas que históricamente han padecido de marginación social y desigualdad educativa.

2007-2012

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Gobierno de México, 2007) implementado en periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa contempló como uno de los principales retos en el entorno educativo mexicano el “reducir las iniquidades de género y regionales de los servicios educativos” (p. 1). Por lo tanto, en el objetivo de ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad se planteó ofrecer “una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales” (p. 3).

En cuanto al tipo de educación a impartir en nivel básico, este programa habla de impartir una educación integral, es decir, que contemple un equilibrio entre la formación axiológica y la adquisición de conocimientos y competencias. Para ello, se contempló articular la formación ciudadana de las y los estudiantes con temas como derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad y equidad de género.

En 2008 se publica el documento *Alianza por la Calidad de la Educación*, basado en el Plan de Desarrollo 2007-2017 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2017, ambos correspondientes a la administración de Felipe Calderón Hinojosa. Dicha alianza surgió de acuerdos realizados entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Estos acuerdos fueron criticados ya que no incluyeron realmente al magisterio, sino que se basaron en pactos entre la entonces dirigente del sindicato, Elba Esther Gordillo, y la cúpula del gobierno (Chacón y Rodríguez, 2009).

La Alianza por la Calidad de la Educación contempló el mejoramiento de la infraestructura educativa mediante el equipamiento de los centros escolares, la incorporación de las tecnologías y la mejora de la gestión educativa y el fomento de la participación social. También buscó profesionalizar a docentes y autoridades educativas mediante la formación continua y la certificación de competencia. Además de que se establecieron mecanismos para el ingreso y la promoción en el servicio docente y un programa de incentivos y estímulos, para lo cual se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (Gobierno Federal, 2009). En este documento no se incluye el tema de la PEG lo cual indica que como parte de esta alianza no se contempló esta temática ya sea por cuestiones políticas o de tipo ideológico.

2013-2018

En el Programa Sectorial de educación 2013-2018, el tema del género está más presente que en los anteriores. En la sección de estrategias para mejorar la gestión del sector educativo, la estrategia 2 se denominó Impulsar la perspectiva de género y derechos humanos en los procesos de planeación y evaluación del sector educativa. Esto derivó de las estrategias transversales de observancia para todas las dependencias y organismos gubernamentales que en este periodo fueron: 1) democratizar la productividad, 2) gobierno cercano y moderno y 3) perspectiva de género (Gobierno de México, 2013, p. 19).

En lo que respecta a la educación básica, la perspectiva de género se presenta junto con el respeto a los derechos humanos como componentes indispensables para promover la convivencia pacífica en la escuela. También se contempla como un factor para lograr la inclusión y la equidad. Dentro de las líneas de acción transversales de este programa, la estrategia 3. Igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres, estableció 9 líneas de acción orientadas a eliminar la discriminación, maltrato y violencia escolares, “promover la formación docente sensible al género” (Gobierno de México, 2013, p. 47), así como coordinar acciones para que, el ahora extinto, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) considerara la perspectiva de género en las tareas de evaluación educativa que realizaba a nivel nacional. Asimismo, se habla de promover la perspectiva de género en ámbitos de formación integral como el deporte, la educación sexual, las actividades artísticas.

El 29 de octubre de 2015, se hizo una reforma a los artículos 33, 47 y 75 de la Ley General de Educación con el fin de desarrollar “programas tendientes a promover y difundir la erradicación de la violencia y de perspectiva de género” (Gaceta Parlamentaria, 29 de octubre de 2015). Asimismo, se mandató que las autoridades educativas pusieran

“especial cuidado en que los contenidos de los planes y programas den a los educandos una nítida visión del concepto de erradicación de la violencia e igualdad de las personas, de equidad y respeto entre ambos géneros” (Gaceta Parlamentaria, 29 de octubre de 2015).

Como parte de la reforma educativa que promovió este gobierno surgió un nuevo plan y programas de estudio para la educación básica, que se denominaron Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), donde se incorporaron las temáticas relacionadas con la perspectiva de género en los contenidos de nivel primaria y secundaria como aprendizajes esperados en la materia de Formación cívica y ética.

2019-2022

Si bien desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se menciona la perspectiva de género, la igualdad de género y otros términos relacionados, no es sino hasta la reforma educativa de 2019 cuando se habla concretamente de una transversalización de la perspectiva de género en la educación, al establecer el artículo tercero constitucional que la educación tendrá un enfoque de igualdad sustantiva y que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3., 5 de febrero de 1917).⁵

De acuerdo con la Ley General de Educación (2019), señala que el propósito de que los planes y programas de estudio tengan perspectiva de género es “contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades” (Artículo 29, Fracción VI, p. 13). Esta misma ley establece que entre los contenidos de los planes y programas de estudio deberá incluirse “el fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria” (Artículo 30, Fracción IX, p. 14).

La materialización de lo establecido en estas leyes se dio con la reforma curricular que dio paso a la elaboración del Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria presentado en 2022 por la *Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP*. *Una de las particularidades de este plan de estudios es que contiene 7 ejes articuladores que se plantean como componentes curriculares que contribuyen “al desarrollo de un conjunto de capacidades para vivir y convivir como agentes sociales que reconozcan y valoren los principios de libertad, igualdad, respeto, justicia, equidad y, desde ahí, construir comunidad” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023, p. 4).*

Uno de estos ejes articuladores es la igualdad de género y su propósito es: “la construcción de una sociedad en la que se eliminen aquellas barreras sociales, económicas, educativas o de cualquier otro tipo, que basadas en prejuicios y estereotipos de género históricamente han obstaculizado el libre ejercicio y desarrollo de las personas” (MEJOREDU, 2023, p. 5). A partir de esta reestructuración curricular que incluye ejes articuladores, las temáticas referentes al género se incorporaron en los cuatro campos formativos que son: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario, en las tres fases que comprende la educación primaria y la fase de educación secundaria.

Discusión

De acuerdo con el análisis realizado, puede hablarse de tres fases que se dieron para pasar de la incorporación a la transversalización. En los dos primeros sexenios analizados, es decir, el de Vicente Fox y el Felipe Calderón, se puede hablar de una incipiente incorporación de la perspectiva de género las políticas educativas, donde las políticas se centraron principalmente en aspectos como la cobertura de los servicios educativos y la inclusión de todas a las personas al sistema educativo con la finalidad de reducir las inequidades. Por tanto, esta puede decirse que esta fue la fase inicial.

Asimismo, se observó que en el periodo de Felipe Calderón es cuando menos se menciona el tema del género, en el documento del programa sectorial de educación solo se menciona una vez, y en el caso de la Alianza Nacional de la Educación que es considera la principal estrategia para la mejora educativa de este sexenio no se aborda esta problemática. Esto sugiere que, en este periodo, la perspectiva de género no fue una prioridad en la agenda educativa, posiblemente debido a factores políticos o ideológicos.

Una segunda fase se da en el periodo de Enrique Peña Nieto con el programa Sectorial de Educación 2013-2018, donde ya se habla de incluir la perspectiva de género en los procesos de planeación y evaluación del sector educativo. Esto significó un avance hacia transversalización mostrando un mayor compromiso con la incorporación de la perspectiva de género en la política educativa. Sin embargo, en el currículum formal, la temática se encontraba compartamentalizada pues los contenidos referentes a la igualdad de género se encontraban en la materia de cívica y ética, de modo que todavía no se daba una transversalización curricular de la PEG.

Finalmente, en la tercera fase, bajo la administración de Andrés Manuel López Obrador, se dio un paso decisivo al establecer la igualdad de género como un eje transversal en los planes de estudio de nivel básico. Este enfoque no solo reconoce la importancia de la equidad de género en el discurso, sino que la integra de manera transversal en la formación de las y los estudiantes desde los primeros niveles, consolidando así la transversalización de la perspectiva de género en la política educativa.

Conclusiones

Se han realizado importantes esfuerzos para incorporar la perspectiva de género (PEG) en el currículum de la educación básica en México en las últimas décadas. Esto es relevante ya que la educación y los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela cumplen un papel fundamental en la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. Al incorporar la PEG en las primeras etapas de la educación, se sientan las bases para el desarrollo de actitudes y prácticas igualitarias desde la infancia con miras a que se mantengan en la edad adulta. Ello contribuye directamente a la construcción de una sociedad que sea capaz de eliminar las inequidades fundadas en el género y de las cuales se derivan graves problemáticas que nos afectan en la actualidad como lo es la violencia feminicida.

En lo que respecta a la educación básica, en el periodo del 2001 al 2022 se ha transitado de una mera incorporación de la PEG a las políticas educativas a una transversalización propiamente dicha. Uno de los pasos más significativos que se dieron para lograr esto fue la adición al Artículo 3º Constitucional realizada el 15 de mayo de 2019, la cual estableció la obligatoriedad de la incorporación la PEG en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles escolares (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019)⁶. Esta adición es producto de los avances que se han dado hacia la transversalización de la perspectiva de género en la política pública nacional, lo que ha dado pie a cambios en la política educativa y ha servido como detonador para impulsar una transformación curricular.

En suma, transversalizar la perspectiva de género en la política educativa no solo implica asegurar el acceso igualitario a la educación, sino también transformar el sistema educativo para que promueva activamente la igualdad de género. Esto conlleva cambios en los contenidos educativos, la formación docente, los entornos escolares y los mecanismos de evaluación, pero también requiere de la colaboración estrecha entre diferentes sectores y actores sociales. Al hacerlo se avanza hacia una sociedad más justa e inclusiva, donde todas las personas tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y ejercer sus derechos, sin importar su género.

Quedan algunas algunos asuntos pendientes como la incorporación del tema de las masculinidades y de la diversidad sexual y de género en el currículum escolar, además, de interrogantes respecto a las políticas que se implementarán para formar a las y los docentes de los niveles que conforman la educación básica para que cuenten con el conocimiento y las herramientas pedagógicas que les permitan educar para la igualdad de género. Asimismo, es necesario indagar sobre los resultados de la implementación de las políticas enfocadas a transversalizar la PEG en el sistema educativo. Esto da pie a nuevas investigaciones que se aboquen a valorar si las políticas de este tipo han rendido frutos en lo que respecta a sentar las bases para la construcción de una sociedad más igualitaria y se puedan conocer los avances para la igualdad de género en el sistema educativo.

Referencias

- Aroca-Aroca, M. (2022). Concepción de un nuevo paradigma educativo desde la perspectiva de género. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 19-40. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.02>
- Arrighi, A. (2012). Dimorfismo sexual humano. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 125(1), 9-18.
- Bidegain, N. (2018). *La Agenda 2023 y la Agenda Regional de Género. Sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Naciones Unidas.

6 “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades” (SEP, 2019).

- Camacho, S. (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto ¿Política pública en blanco y negro? *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, VIII(16), 122-139. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.282>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2006, 2 de agosto). Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Chacón, P., y Rodríguez, N. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Educere*, 13(46), 645-654.
- Colín, A. M. (2013). *La desigualdad de género comienza en la infancia: manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia*. Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2016). *Autonomía de las mujeres e igualdad de en la agenda de desarrollo sostenible*. Naciones Unidas. <https://lc.cx/a6oMOX>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] (2019). *ABC de la perspectiva de género*. <https://lc.cx/fYcfrL>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC] (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad. <https://lc.cx/Rcb2WH>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). ¿Qué dice el Artículo 3 de la Constitución? <https://lc.cx/J1RyHR>
- Gaceta Parlamentaria (2015). Iniciativa que reforma los artículos 33, 47 y 75 de la Ley General de Educación, a cargo del diputado Fernando Quetzalcóatl Moctezuma Pereda, del Grupo Parlamentario del PRI <https://lc.cx/3MjBH2>
- Gobierno de México (2007, 22 de noviembre). Programa sectorial de educación 2007-2012. <https://lc.cx/MPEgb5>
- Gobierno de México (2009). *Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los Maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. <https://lc.cx/8jK-UM>
- Gómez, B. E. (2021). Género, Agenda 2023 y la agenda legislativa de México en la materia. En S. Cárdenas, R. Zavala, y M. Tagle, (eds.). *Perspectiva de género en México: Cámara de Diputados y Diputadas, Legislatura LXIV (2018-2021). Una visión multidisciplinaria* (pp. 71-84). Cámara de Diputados, LXIV Legislatura <http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/lxiv/Perspectiva-genero.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] (2020). Caja de herramientas de PEG. La perspectiva de género en la política pública. <https://lc.cx/gVfjMU>
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] (2024). Institucionalización de la perspectiva de género. Glosario para la igualdad. <https://lc.cx/z1UD-x>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*.

- Leñero, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Secretaría de Educación Pública/Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- Mejía, P., y Gallegos, M. (2019). *Las políticas educativas en México: problemas y desafíos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz, C. (2022). *Educación y Género. Panorama regional*. SITEAL UNESCO.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Quijano, M. y Vallejo, S. (2023). Formación docente con perspectiva de género: implicaciones y perspectivas. En M. Sánchez, A. Martínez, y R. Torres, (eds.). *Formación docente en las universidades* (pp. 417-433). UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Plan Nacional de Educación*. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2003, 15 de enero). Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional de Educación 2001-2006. <https://lc.cx/vJ5GxK>
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Formación cívica y ética. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Serret, E., y Méndez, J. (2011). *Sexo, género y feminismo*. Suprema Corte de Justicia de la Nación/Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación/Instituto Electoral del Distrito Federal. <https://lc.cx/W3YPas>
- SITEAL. (2019). *Documento de eje. Educación y género*. <https://lc.cx/pLYD4D>
- Valenzuela-Valenzuela, A., y Cortés-Velázquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículum educativo: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>

**Gender perspective in Mexican educational policy: the road to gender
mainstreaming in basic education**
**Perspectiva de gênero na política educacional mexicana: o caminho para a
integração na educação básica**

Laura Rangel Bernal

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>

laura.rangelb@gmail.com

Abstract:

This chapter presents an analysis of the mainstreaming of the gender perspective in the formal curriculum of compulsory basic education in Mexico. Its purpose is to reflect on this process and its implications in the educational reforms carried out so far in the 21st century and in the redesign of study plans derived from said reforms. First, aspects of the process of mainstreaming the gender perspective in public policy in Mexico are described. Then, approaches regarding the incorporation of gender issues in educational policy through curricular design are examined. Finally, the mainstreaming of the gender perspective in the basic education curriculum is analyzed through a review of the national education plans of the last four presidential periods.

Keywords: Education policy; Education reform; Curriculum; Gender equality.

Resumo:

Este capítulo apresenta uma análise da incorporação e da integração da perspectiva de gênero no currículo formal da educação básica obrigatória no México. Seu objetivo é refletir sobre esse processo e suas implicações nas reformas educacionais realizadas até o momento no século XXI e na reformulação dos currículos derivados dessas reformas. Primeiramente, são descritos aspectos do processo de integração de gênero nas políticas públicas do México. Em seguida, são examinadas as abordagens da integração de gênero na política educacional por meio da elaboração de currículos. Por fim, a integração de gênero no currículo da educação básica é analisada por meio de uma revisão dos programas setoriais de educação dos últimos quatro mandatos presidenciais.

Palavras-chave: Política educacional; Reforma educacional; Currículo; Igualdade de gênero.

8

Violencia de género estructural y ruptura simbólica en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Autónoma Nacional de México

Saira Genoveva Galindo Castro

Resumen:

La violencia de género en las instituciones de educación superior es un problema complejo arraigado en las estructuras y representaciones culturales. Este capítulo propone la ruptura simbólica como un enfoque integral para abordar este problema. La ruptura simbólica busca transformar las normas de género, reconstruir las narrativas culturales y fomentar la reeducación y sensibilización en hombres y mujeres. Se sugiere realizar encuestas periódicas para evaluar el impacto de las intervenciones. Este enfoque representa un compromiso continuo para construir entornos universitarios seguros y equitativos.

Palabras clave:

Violencia de género; Instituciones de educación superior; Ruptura simbólica; Reeducación; Sensibilización.

Galindo Castro, S. G. (2024). Violencia de género estructural y ruptura simbólica en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Autónoma Nacional de México. En L. Rangel Bernal (coord.), *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 141-158). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c328>



Introducción

Este estudio representa el producto de una investigación socioantropológica exhaustiva llevada a cabo en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su objetivo primordial es indagar y comprender las deficiencias institucionales que impactan en la comunidad estudiantil. La problemática abordada se enfoca en la arraigada y extendida presencia de la violencia machista que afecta a una considerable cantidad de alumnas. Esta violencia se manifiesta de diversas maneras, incluyendo el acoso, el hostigamiento y, lamentablemente, incluso agresiones sexuales, como resultado directo de la carencia manifiesta de una educación integral en igualdad de género y perspectiva de género dentro del ámbito educativo.

A pesar de la clara vulnerabilidad en la que se encuentran las alumnas frente a la violencia de género perpetrada por sus propios compañeros, el sistema educativo se muestra desafortunadamente incompetente al no brindar los recursos necesarios y al no promover un entorno seguro que garantice su integridad física y emocional. A través de la realización de encuestas y entrevistas analizadas desde una perspectiva socioantropológica, este estudio profundiza en la percepción de las alumnas respecto a su seguridad y bienestar en una institución que fracasa de manera alarmante en su responsabilidad de proteger y fomentar sus derechos individuales.

La ruptura simbólica, como propuesta de análisis y acción, emerge como una forma integral y efectiva en la lucha contra la violencia de género en las instituciones de educación superior. Al abordar no solo las manifestaciones tangibles de la violencia, sino también las estructuras y representaciones culturales arraigadas que la perpetúan, la ruptura simbólica se posiciona como un enfoque holístico que busca transformar las normas y valores sociales. Al desafiar los estereotipos de género, reconstruir las narrativas culturales y fomentar la reeducación y sensibilización tanto en hombres como en mujeres, esta propuesta aspira a generar un cambio profundo y duradero en la comunidad universitaria. Además, al proponer la realización periódica de encuestas para evaluar el impacto de las intervenciones, se garantiza un enfoque basado en la evidencia y la adaptabilidad a las necesidades cambiantes de la comunidad educativa. En última instancia, la ruptura simbólica representa un compromiso firme y continuo para construir entornos universitarios seguros, equitativos y libres de violencia de género.

Marco teórico-conceptual

El marco teórico-conceptual propuesto para abordar la violencia de género en el ámbito educativo se basa en varias perspectivas interrelacionadas, entre las cuales se

destaca la teoría de la agencia y la resistencia. Esta teoría, influenciada por el trabajo de McNay (2023), y otros teóricos feministas, parte del enfoque teórico de la agencia como la capacidad de las personas para tomar decisiones y actuar en su entorno, incluso dentro de las restricciones impuestas por las normas culturales y las estructuras de poder. En este contexto, se enfatiza la importancia de que tanto alumnas como profesoras puedan ejercer su agencia para desafiar las dinámicas de poder que perpetúan la violencia de género, lo que implica un proceso de empoderamiento individual y colectivo.

Además, se considera el papel crucial de la cultura, el poder y la agencia en la lucha contra la violencia de género. Ortner (2006), destaca la importancia de transformar las narrativas culturales arraigadas que perpetúan las desigualdades de género. Esta perspectiva reconoce el impacto significativo de las representaciones culturales en la perpetuación de la violencia de género y resalta la necesidad de desafiar y transformar dichas narrativas para promover la igualdad de género. Asimismo, la teoría feminista sobre la agencia, influenciada por McNay et al. (2023), resalta la importancia de promover la agencia individual y colectiva como herramienta para contrarrestar las estructuras de poder que mantienen la violencia de género.

Por último, se subraya la importancia de la reeducación y la sensibilización como primeros pasos para erradicar la violencia de género en el ámbito educativo. Esta perspectiva, alineada con las ideas de Ortner (2006) y McNay (2023), plantea la necesidad de implementar programas dirigidos tanto a hombres como a mujeres, que promuevan un cambio de mentalidad para desafiar los estereotipos tradicionales de género y empoderar a las mujeres para reconocer y enfrentar la violencia de género. En este sentido, se destaca la importancia de promover la reflexión crítica sobre las normas culturales y el fomento de la agencia individual y colectiva como herramientas fundamentales para construir entornos educativos seguros e inclusivos para todas las personas.

Metodología

La metodología empleada en este estudio sobre la violencia de género hacia las estudiantes de educación superior en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se fundamentó en el análisis y revisión de dos encuestas dirigidas tanto a las alumnas como a las docentes del sexo y género femeninos. Estas encuestas tuvieron como objetivo primordial identificar la percepción de ambas partes respecto a la violencia de género en el ámbito educativo, así como las omisiones institucionales en su prevención y erradicación.

Las encuestas se aplicaron durante el periodo de agosto a septiembre de 2023 en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este período se seleccionó para recopilar datos pertinentes y representativos sobre la percepción de la violencia de género en la comunidad estudiantil y docente de la facultad.

Para elaborar los instrumentos de encuesta dirigidos tanto a las alumnas como a las profesoras, se tomó en cuenta una variedad de variables relevantes para comprender la problemática de la violencia de género en el ámbito educativo. Estas variables incluyeron aspectos como la experiencia personal de violencia, la percepción de seguridad en el entorno educativo, el conocimiento sobre género y violencia de género, las actitudes hacia la denuncia y el manejo institucional de casos de violencia, entre otros.

Cada instrumento se diseñó cuidadosamente para abordar estas variables, con preguntas específicas formuladas para capturar diferentes dimensiones de la percepción y experiencia de las participantes. El instrumento dirigido a las alumnas constaba de 30 ítems, mientras que la encuesta para las profesoras incluyó 20 ítems. Se utilizó un enfoque exhaustivo para asegurar la relevancia y validez de las preguntas, y se tuvo en cuenta la claridad, concisión y pertinencia de los ítems formulados.

En cuanto al tamaño de la muestra, se seleccionó una muestra al azar de 100 profesoras y 500 alumnas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Este tamaño de muestra se determinó con el objetivo de obtener datos representativos y significativos que permitieran generalizar los hallazgos a toda la población estudiantil y docente de la institución. Los criterios utilizados para elaborar los ítems incluyeron la revisión de la literatura existente, la consulta con expertos en el tema y la consideración de la relevancia y validez de las preguntas formuladas.

La encuesta dirigida a las alumnas se centró en la auto-identificación dentro del sistema educativo, la percepción de la violencia de género, sus indicadores y las fallas institucionales en su abordaje. Por otro lado, la encuesta para las profesoras buscó explorar su percepción tanto de la violencia dirigida hacia ellas como mujeres educadoras, como hacia las alumnas bajo su responsabilidad.

Es importante destacar que, durante el proceso de aplicación de las encuestas, se mantuvo el anonimato de los participantes en todo momento. Esta medida se implementó para garantizar la confidencialidad de las respuestas y fomentar la honestidad y la participación abierta de los encuestados. El anonimato proporciona un entorno seguro para que las personas compartan sus experiencias y percepciones sin temor a represalias o juicios. Esta práctica es fundamental para obtener datos fiables y representativos que contribuyan a una comprensión más completa de la problemática de la violencia de género en la facultad.

Los resultados destacan que tanto alumnas como profesoras reconocen que la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán no proporciona un ambiente seguro para las divergencias, incluida la condición femenina, evidenciando un entorno dominado por el machismo y la violencia.

El análisis de las encuestas revela que tanto el estudiantado como el personal docente poseen un alto nivel de conocimiento sobre la violencia de género. Sin embargo, también señala la existencia de diversas formas de violencia que persisten en el entorno académico, a pesar del conocimiento sobre el tema.

Además, se destaca una falta de educación integral en materia de género y violencia de género tanto para alumnas como para profesoras. Aunque las alumnas muestran un mayor conocimiento en estos temas en comparación con las profesoras, existe una necesidad imperante de mejorar la calidad y cantidad de información proporcionada.

Por otro lado, las encuestas revelan que las alumnas son capaces de identificar y denunciar situaciones de violencia, aunque estas denuncias no siempre obtienen resultados satisfactorios. Esto subraya la importancia de educar al personal académico sobre lo que constituye violencia de género y cómo abordarla adecuadamente.

Este estudio evidencia la necesidad urgente de capacitar a toda la comunidad universitaria para erradicar las violencias institucionales y crear un ambiente inclusivo y seguro para todas las personas, independientemente de su género o preferencia sexual.

La violencia de género en el ámbito escolar como resultado histórico de la dominación masculina

Los sistemas de dominación, arraigados en las estructuras sociales y culturales, se reproducen en el ámbito escolar a través de la internalización de roles de género y dinámicas de poder desiguales. Estos sistemas perpetúan la violencia de género al establecer normas y expectativas que favorecen a un género sobre otro.

En el ámbito escolar, estas normas y expectativas se manifiestan en forma de discriminación, acoso sexual, y desigualdad de oportunidades entre estudiantes y docentes. Los estereotipos de género, internalizados por la sociedad, influyen en la percepción y tratamiento de estudiantes y profesores, creando un entorno propicio para la violencia de género.

La reproducción de roles de género también se refleja en la asignación de roles y responsabilidades dentro de la institución educativa. Las mujeres, tanto estudiantes como docentes, pueden ser subestimadas, desvalorizadas o excluidas de ciertas actividades o áreas de estudio, perpetuando así la desigualdad de género.

Además, la falta de políticas y protocolos efectivos para abordar la violencia de género en las escuelas puede contribuir a su perpetuación. La falta de conciencia sobre la importancia de promover la igualdad de género y prevenir la violencia puede llevar a la normalización de comportamientos abusivos y discriminatorios.

Los sistemas de dominación se reproducen en el ámbito escolar a través de la internalización de roles de género, la perpetuación de estereotipos y la falta de medidas efectivas para abordar la violencia de género. Para contrarrestar esto, es necesario implementar políticas y programas educativos que promuevan la igualdad de género y fomenten un entorno escolar seguro y respetuoso para las mujeres.

El análisis de las encuestas

El reconocimiento de la violencia de género es un aspecto crucial que surge de los datos recabados en las encuestas realizadas tanto a las alumnas como a las profesoras de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. De manera contundente, los resultados revelan que un impresionante 97.6% de las alumnas encuestadas afirman tener claro qué constituye la violencia de género. Este alto porcentaje refleja una conciencia significativa dentro de la comunidad estudiantil sobre el problema de la violencia basada en el género, destacando la sensibilidad y el entendimiento de las dinámicas de poder y discriminación que prevalecen en el entorno académico. Asimismo, se observa que un 98% de las profesoras también reconoce este tipo de violencia, lo que sugiere una percepción ampliamente compartida entre el personal docente, fortaleciendo la idea de un alto nivel de conciencia sobre esta problemática en el ámbito educativo.

Estos datos revelan una comprensión profunda y generalizada de la violencia de género en la comunidad estudiantil y docente de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. La alta tasa de reconocimiento de este tipo de violencia entre las alumnas y las profesoras evidencia una sensibilización significativa respecto a las formas de discriminación y opresión que enfrentan las mujeres en el contexto universitario. Este nivel de conciencia refleja una predisposición hacia la comprensión y la acción en la lucha contra la violencia de género, lo que sugiere un potencial para la implementación de estrategias efectivas de prevención y respuesta dentro de la institución académica.

El alto grado de reconocimiento de la violencia de género entre las alumnas y las profesoras subraya la importancia de abordar este tema de manera integral en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Si bien este reconocimiento es un primer paso crucial, es fundamental complementarlo con acciones concretas dirigidas a prevenir y abordar la violencia de género en todas sus formas. Además, estos hallazgos resaltan la necesidad

de promover un ambiente educativo inclusivo y seguro donde todas las personas, independientemente de su género, se sientan protegidas y respetadas.

El análisis de las encuestas revela una preocupante constatación: tanto alumnas como profesoras identifican una variedad de formas de violencia de género que persisten en el entorno escolar. Desde la violencia emocional hasta la violencia física y económica, pasando por la violencia sexual y digital, estas manifestaciones son reconocidas como una constante en la vida cotidiana dentro de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Este panorama, aunque alarmante, no resulta sorprendente dado el contexto social y cultural en el que se enmarca la institución, donde las desigualdades de género y las normas patriarcales aún ejercen una influencia significativa.

La identificación de estas diversas formas de violencia de género subraya la complejidad y la omnipresencia de este fenómeno en el ámbito educativo. A pesar del conocimiento generalizado sobre el tema, las encuestas sugieren que estas conductas discriminatorias persisten, evidenciando la necesidad de abordar no solo la conciencia sobre la violencia de género, sino también sus raíces profundas y las estructuras de poder que la sostienen. Es esencial reconocer que estas formas de violencia no solo afectan el bienestar individual de las víctimas, sino que también contribuyen a la perpetuación de un entorno hostil y excluyente para las mujeres en la facultad.

Este análisis pone de relieve la urgencia de implementar estrategias integrales para abordar la violencia de género en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Es fundamental no solo identificar y condenar estas conductas, sino también trabajar en la prevención y sensibilización en toda la comunidad educativa. Además, se requiere un enfoque holístico que aborde las causas subyacentes de la violencia de género, promoviendo una cultura institucional basada en el respeto, la equidad y la igualdad de género. Solo mediante un esfuerzo conjunto y continuo será posible crear un entorno educativo seguro y libre de violencia para todas las personas.

Existe, además, una brecha en la comprensión completa de la violencia de género que sugiere la necesidad urgente de una mayor educación y concienciación en este tema. Es crucial que todas las personas dentro de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán tengan una comprensión completa y holística de las diversas formas de violencia de género, así como de sus impactos y consecuencias. Esta falta de conocimiento sobre ciertas formas de violencia puede dificultar la identificación y la respuesta adecuada a situaciones de violencia de género, lo que pone en riesgo el bienestar y la seguridad de quienes se ven afectados por ella. Algunas de las formas de violencia que no son plenamente reconocidas como tal por parte de la comunidad estudiantil y docente de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán incluyen:

1. Microagresiones de género: Comentarios, gestos o actitudes sutiles pero discriminatorios hacia una persona basados en su género, que pueden minar su autoestima y sentido de pertenencia en el entorno escolar.
2. Estereotipos de género: La perpetuación de expectativas rígidas y limitantes sobre cómo deben comportarse o qué roles deben desempeñar las personas en función de su género, lo cual puede restringir sus oportunidades y libertades individuales.
3. Invisibilización de la violencia: La minimización o negación de las experiencias de violencia de género, que puede hacer que las víctimas se sientan invalidadas o desalentadas a buscar ayuda y apoyo.
4. Comentarios machistas: Observaciones o chistes sexistas que menosprecian o cosifican a las mujeres, contribuyendo a un ambiente de desigualdad y discriminación de género.
5. Miradas lascivas discretas o descaradas: Miradas de índole sexual que hacen sentir incómodas o vulnerables a las personas que las reciben, invadiendo su intimidad y dignidad.
6. Acercamientos “accidentales” con el fin de tocar partes íntimas “por accidente”: Conductas físicas invasivas disfrazadas como accidentes, pero que en realidad son acciones deliberadas para violar el espacio y la integridad física de las personas.
7. Mirar debajo de las faldas de las compañeras: Violación de la privacidad y el cuerpo de las mujeres, generando un ambiente de intimidación y acoso sexual.

La revisión de estas formas de violencia en los programas de educación y sensibilización sobre la violencia de género es fundamental para cerrar la brecha en la comprensión y promover una cultura de respeto, igualdad y seguridad para todos los miembros de la comunidad educativa. Solo mediante un enfoque integral y colaborativo será posible abordar efectivamente esta problemática y crear un entorno universitario más seguro y justo para todos.

Además, el nivel de conocimiento sobre género y violencia de género es un aspecto relevante que se ha observado en el contexto de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Según los datos recopilados, las alumnas exhiben un mayor grado de familiaridad con estos temas en comparación con las profesoras. Este hallazgo sugiere la existencia de una discrepancia significativa en la formación y capacitación del personal docente en relación con cuestiones de género y violencia de género.

La disparidad en el nivel de conocimiento entre las alumnas y las profesoras puede tener implicaciones importantes en la efectividad de las políticas y prácticas institucionales destinadas a abordar la violencia de género en el entorno educativo. Es posible que la falta de formación adecuada del personal docente pueda obstaculizar la identificación y el abordaje efectivo de los casos de violencia de género en la facultad.

A pesar de los desafíos presentes en el entorno universitario, las alumnas han demostrado una notable capacidad para identificar y denunciar situaciones de violencia de género. Esta habilidad refleja un grado de conciencia y empoderamiento por parte de las alumnas para reconocer y confrontar las injusticias que enfrentan en su comunidad educativa. Sin embargo, es importante destacar que estas denuncias no siempre conducen a resultados satisfactorios.

La falta de resultados efectivos tras las denuncias pone de manifiesto la necesidad urgente de contar con protocolos adecuados para abordar y resolver los casos de violencia de género en la facultad. Es fundamental que estos protocolos sean claros, accesibles y sensibles a las necesidades de las víctimas, garantizando una respuesta rápida y eficaz ante cualquier situación de violencia. Además, es crucial que se brinde apoyo y asistencia integral a las personas afectadas, incluyendo recursos de asesoramiento, protección y seguimiento para asegurar su bienestar y seguridad.

Aunque las alumnas demuestran una capacidad notable para identificar y denunciar la violencia de género, es imprescindible que la facultad implemente medidas concretas para garantizar una respuesta adecuada y justa ante estos casos. Solo así se podrá crear un ambiente educativo verdaderamente seguro, inclusivo y libre de violencia de género para todos los miembros de la comunidad universitaria.

No existen estudios similares sobre violencia de género entre alumnas y profesoras en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, lo que resalta la singularidad y relevancia de esta investigación en este contexto específico. Realizar un estudio comparativo con otras facultades no resultaría revelador de la realidad social que viven las alumnas y profesoras de la FESC, dado que cada entorno académico tiene sus propias dinámicas, normativas y culturas institucionales que influyen en la percepción y manifestación de la violencia de género.

Los datos recabados en las encuestas realizadas en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán muestran un nivel significativo de conciencia y reconocimiento de la violencia de género tanto entre las alumnas como entre las profesoras. Con un impresionante 97.6% de las alumnas y un 98% de las profesoras reconociendo la violencia de género, se evidencia una sensibilización profunda sobre las dinámicas de poder y discriminación en el entorno educativo.

Estos hallazgos sugieren que existe una comprensión generalizada de la violencia de género en la comunidad estudiantil y docente de la FESC, lo que resalta la importancia de abordar esta problemática de manera integral dentro de la institución. Sin embargo, a pesar del alto grado de reconocimiento, las encuestas también revelan la persistencia de diversas formas de violencia de género en el entorno escolar, lo que subraya la necesidad de acciones concretas para prevenir y abordar estas manifestaciones discriminatorias.

La identificación de estas formas de violencia, que incluyen desde la violencia emocional hasta la violencia física y económica, refleja la complejidad y omnipresencia de este fenómeno en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Estos hallazgos indican la urgencia de implementar estrategias integrales de prevención y sensibilización en toda la comunidad educativa, así como de desarrollar protocolos adecuados para abordar y resolver los casos de violencia de género de manera efectiva y justa.

Además, se observa una brecha en la comprensión completa de la violencia de género, lo que sugiere la necesidad de una mayor educación y concienciación en este tema. Esta falta de conocimiento puede dificultar la identificación y respuesta adecuada a situaciones de violencia de género, poniendo en riesgo el bienestar y la seguridad de quienes se ven afectados. Por lo tanto, es fundamental cerrar esta brecha a través de programas de educación y sensibilización que aborden las diversas formas de violencia de género y promuevan una cultura de respeto e igualdad en la facultad.

Hacia una ruptura simbólica con la violencia de género

Siguiendo la teoría de la agencia y la resistencia, se puede explorar cómo las alumnas y profesoras que han sufrido violencia de género pueden desafiar y subvertir las normas y estructuras opresivas que perpetúan estas experiencias. Según McNay y otros teóricos feministas, la agencia se entiende como la capacidad de las personas para tomar decisiones y actuar en su entorno, incluso dentro de las restricciones impuestas por las normas culturales y las estructuras de poder.

En el caso de las alumnas y profesoras que han experimentado violencia de género, esta teoría sugiere que tienen la capacidad de resistir y desafiar las dinámicas de poder que las oprimen. Al tomar conciencia de su propia agencia y capacidad para actuar, pueden comenzar a cuestionar las normas sociales y culturales que perpetúan la violencia de género. Este proceso de resistencia puede manifestarse de diversas formas, como buscar apoyo entre pares, denunciar abusos o participar en movimientos feministas. En última instancia, al ejercer su agencia de esta manera, las alumnas y profesoras pueden contribuir a la ruptura simbólica con la violencia de género y trabajar hacia una sociedad más

igualitaria y justa. La teoría de la agencia feminista, como señalan McNay et al. (2023), ofrece un marco conceptual poderoso para abordar la violencia estructural de género en entornos educativos como la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.

McNay destaca que la agencia es una capacidad universal, pero su realización es variable y desigual, y está entrelazada con las dinámicas de poder. Esta visión de la agencia como resistencia, desarrollada en el feminismo de tercera ola, sugiere que puede subvertir las estructuras normativas desde dentro. Sin embargo, este enfoque también ha sido criticado por romantizar las prácticas cotidianas y carecer de una respuesta política coherente.

Las perspectivas feministas sobre la agencia, tanto descriptivas como normativas, son esenciales para comprender y abordar la violencia de género en la educación. Descriptivamente, es crucial comprender las diversas formas en que las mujeres ejercen su agencia en entornos educativos, incluso cuando estas formas de agencia son invisibles o poco reconocidas. Desde un punto de vista normativo, es necesario debatir sobre cómo empoderar a las mujeres y desafiar las normas opresivas en la educación.

La posibilidad de agencia de las estudiantes y docentes, como sugiere Mahmood, implica su participación activa en movimientos feministas y de igualdad de género, liderando protestas, campañas y abogando por cambios significativos en la sociedad (McNay, 2023). Esta agencia puede ayudar a desafiar los estereotipos de género y contribuir a la desarticulación de formas de violencia de género obsoletas.

Butler, Fraser y Cheah también aportan análisis importantes sobre la agencia en relación con la interdependencia existencial, la crítica al capitalismo neoliberal y las dinámicas de poder transnacionales (McNay, 2023). Sus ideas pueden informar estrategias para romper simbólicamente con los sistemas de opresión de género en la educación.

La teoría de la agencia feminista proporciona un marco teórico valioso para entender y abordar la violencia de género en la educación. Al reconocer la diversidad de formas en que las mujeres ejercen su agencia y desafiando las normas opresivas, las estudiantes y docentes de la UNAM pueden trabajar para romper simbólicamente con los sistemas de opresión de género y crear entornos educativos más seguros e inclusivos.

Además de lo mencionado anteriormente, es importante destacar que la ruptura simbólica con los sistemas de opresión de género en entornos educativos como la UNAM requiere un enfoque multifacético que abarque tanto la conciencia individual como las políticas institucionales.

En primer lugar, es fundamental fomentar la conciencia crítica entre estudiantes y docentes sobre las estructuras de poder y las normas de género que perpetúan la violencia y la discriminación en la educación. Esto puede lograrse a través de la educación en género y la promoción de la reflexión sobre las dinámicas de poder en el aula y más allá.

Además, es crucial implementar políticas institucionales que protejan contra la violencia de género y promuevan la igualdad y la inclusión. Esto puede incluir la adopción de protocolos claros para abordar la violencia de género, la capacitación obligatoria en género para el personal docente y la creación de espacios seguros y de apoyo para estudiantes y personal que hayan experimentado violencia de género.

Asimismo, es esencial promover la representación y la participación equitativa de mujeres en todos los niveles de la educación, desde el aula hasta la administración. Esto puede ayudar a desafiar los estereotipos de género y a empoderar a las mujeres para que asuman roles de liderazgo y tomen decisiones que afecten positivamente a la comunidad educativa en su conjunto.

La ruptura simbólica con los sistemas de opresión de género en la educación requiere un compromiso colectivo y continuo con la justicia de género y la igualdad. Esto implica no solo desafiar las normas y estructuras existentes, sino también trabajar activamente para crear entornos educativos que sean seguros, inclusivos y respetuosos con la diversidad de experiencias y perspectivas de género.

Cultura, poder y agencia contra la violencia de género

La cultura y la agencia son herramientas fundamentales para contrarrestar la violencia estructural de género mediante la ruptura simbólica. En primer lugar, la cultura desempeña un papel crucial al perpetuar representaciones arraigadas que mantienen la jerarquía de género. Romper con esta dominación requiere desafiar y transformar las narrativas culturales que subordinan a las mujeres y perpetúan desigualdades.

Ortner (2006), nos recuerda que la igualdad de género implica abordar tanto las estructuras sociales y económicas como las representaciones culturales arraigadas. Esto implica no solo cambiar leyes y políticas, sino también transformar las percepciones arraigadas sobre el género. Además, la perspectiva interseccional nos insta a considerar las complejas intersecciones de género, raza, clase y otras identidades en la lucha por la igualdad.

La agencia emerge como una herramienta poderosa para contrarrestar el habitus, ese conjunto de disposiciones sociales y culturales que influyen en nuestras acciones de

manera no consciente. La agencia se manifiesta a través de la resistencia activa, la agencia cotidiana y la acción colectiva. Desde desafiar abiertamente las estructuras de género hasta tomar decisiones diarias que desafíen las normas de género tradicionales, la agencia puede ser individual y colectiva.

Es crucial reconocer que la agencia no es un concepto aislado, sino que está intrínsecamente relacionada con el contexto social y las estructuras de poder. La resistencia puede enfrentar resistencia y variar según factores como la raza, la clase y la ubicación geográfica. Sin embargo, promover la agencia individual y colectiva es esencial para avanzar hacia una sociedad más igualitaria y justa.

Así, la cultura, el poder y la agencia son herramientas esenciales para desafiar y transformar las estructuras sociales que perpetúan la violencia de género. La ruptura simbólica implica cuestionar y cambiar las narrativas culturales arraigadas, así como ejercer la agencia individual y colectiva para contrarrestar el *habitus* y avanzar hacia la igualdad de género.

Además de la importancia de la cultura, el poder y la agencia en la lucha contra la violencia de género, es fundamental destacar el papel de la educación y la sensibilización en este proceso. La ruptura simbólica puede ser promovida a través de programas educativos que desafíen los estereotipos de género desde una edad temprana, fomentando la reflexión crítica sobre las normas culturales y promoviendo la igualdad de género.

Asimismo, es esencial el apoyo institucional y político para promover cambios estructurales que aborden las desigualdades de género en todas las esferas de la sociedad. Esto incluye políticas y legislaciones que protejan los derechos de las mujeres, así como programas de acción afirmativa que promuevan la participación equitativa de mujeres en posiciones de liderazgo y toma de decisiones.

La colaboración entre diferentes actores sociales, incluidos gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas y medios de comunicación, es fundamental para crear un cambio cultural y social significativo. Promover la igualdad de género requiere un esfuerzo colectivo y sostenido para desafiar las estructuras de poder y crear un entorno que respete y valore la diversidad de género.

Además, es importante reconocer que la lucha contra la violencia de género no se limita a un contexto nacional, sino que es un desafío global que requiere una respuesta internacional coordinada. Los movimientos feministas y las redes de activismo han demostrado ser poderosas fuerzas de cambio en la lucha contra la violencia de género a nivel mundial, destacando la importancia de la solidaridad y la colaboración transnacional.

En última instancia, abordar la violencia de género y promover la igualdad requiere un enfoque integral que reconozca la interconexión entre la cultura, el poder, la agencia y otras dimensiones sociales, económicas y políticas. Solo a través de un esfuerzo conjunto y comprometido podemos construir un mundo donde todas las personas, independientemente de su género, puedan vivir libres de violencia y discriminación.

Reeducación y sensibilización, primeros pasos para erradicar la violencia de género

Para abordar la violencia de género en el ámbito escolar mediante la ruptura simbólica, es esencial implementar programas de sensibilización y reeducación dirigidos tanto a hombres como a mujeres. En primer lugar, es fundamental sensibilizar a los hombres sobre los conceptos de género, masculinidad tóxica y violencia de género. Esto implica promover un cambio de mentalidad que desafíe los estereotipos tradicionales de masculinidad que perpetúan la dominación y la violencia. Se pueden organizar talleres y charlas que aborden temas como el respeto, la empatía y la igualdad de género, fomentando la reflexión crítica sobre las actitudes y comportamientos machistas.

Además, es importante proporcionar herramientas y recursos para que los hombres puedan deconstruir sus propias creencias y prácticas relacionadas con el género. Esto puede incluir sesiones de autoconciencia, grupos de apoyo y modelos de masculinidad positiva que promuevan el respeto, la igualdad y la no violencia. Asimismo, se pueden incorporar en el currículo escolar contenidos que cuestionen los roles de género tradicionales y promuevan la diversidad y la inclusión.

Por otro lado, es crucial empoderar a las mujeres para que puedan reconocer y ejercer su agencia en la prevención y la respuesta ante la violencia de género. Esto implica promover la autoestima, la autonomía y el liderazgo femenino a través de programas de capacitación, mentoría y fortalecimiento de habilidades. Se pueden organizar talleres sobre autoafirmación, derechos humanos y estrategias de afrontamiento, brindando a las mujeres herramientas para identificar y enfrentar situaciones de violencia de género.

Además, es importante promover la solidaridad y la sororidad entre las mujeres, creando espacios seguros de apoyo mutuo donde puedan compartir experiencias, recibir orientación y trabajar juntas en la construcción de relaciones saludables y libres de violencia. Se pueden establecer redes de apoyo entre compañeras de clase, grupos de discusión y actividades extracurriculares que fortalezcan la cohesión y la colaboración entre mujeres.

La sensibilización y la reeducación de hombres y mujeres son aspectos fundamentales en la lucha contra la violencia de género en el ámbito escolar. Al promover la deconstrucción

de las normas de género tradicionales y el empoderamiento de las mujeres, se puede contribuir a la creación de entornos escolares más igualitarios, respetuosos y seguros para todas.

Conclusiones

En conclusión, la violencia de género en el ámbito escolar es una manifestación de la dominación masculina arraigada en las estructuras sociales y culturales. Para contrarrestar esta violencia y promover la igualdad de género, es necesario implementar estrategias de ruptura simbólica que sensibilicen y reeduzcan tanto a hombres como a mujeres.

La sensibilización de los hombres sobre los conceptos de género y masculinidad tóxica, así como la promoción de la deconstrucción de creencias y prácticas machistas, son pasos clave para fomentar relaciones más equitativas y libres de violencia. Por otro lado, empoderar a las mujeres para que reconozcan su agencia y fortalezcan su autoestima y liderazgo es fundamental para que puedan enfrentar y prevenir la violencia de género.

A través de la sensibilización, la reeducación y el fortalecimiento de la agencia de mujeres y hombres, se puede trabajar hacia la creación de entornos escolares más seguros, inclusivos y respetuosos. Estas acciones no solo benefician a las personas directamente involucradas, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y equitativa para todas y todos.

Además de las estrategias mencionadas, es crucial integrar la educación en igualdad de género en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esto implica desarrollar programas de estudio que aborden de manera transversal temas de género, violencia y diversidad sexual, proporcionando herramientas para que estudiantes y docentes comprendan y cuestionen las estructuras de dominación de género.

En el contexto específico de la UNAM, es necesario implementar políticas institucionales que promuevan la igualdad de género y prevengan la violencia en el campus. Esto podría incluir campañas de sensibilización, capacitación obligatoria para el personal docente y administrativo en temas de género y violencia, así como la creación de espacios seguros y recursos de apoyo para las víctimas.

Además, es fundamental promover la participación activa de las mujeres en todos los ámbitos de la vida universitaria, desde la representación estudiantil hasta la toma de decisiones a nivel institucional. Esto puede lograrse a través de iniciativas de mentoría, programas de liderazgo y la implementación de políticas de igualdad de oportunidades.

La educación en igualdad de género, combinada con políticas institucionales y programas de empoderamiento, puede contribuir significativamente a la ruptura de las estructuras de dominación de género en la UNAM y en la sociedad en general. Además de las medidas mencionadas, es fundamental establecer mecanismos de seguimiento y evaluación para garantizar la efectividad de las intervenciones. Esto implica recopilar datos sobre la incidencia de violencia de género en el ámbito escolar, así como sobre la percepción de la comunidad universitaria respecto a las medidas implementadas. Con base en estos datos, se pueden realizar ajustes y mejoras continuas en las estrategias de prevención y respuesta.

Es fundamental realizar encuestas periódicas antes y después de la implementación de los programas de reeducación y sensibilización para evaluar su impacto y efectividad. Estas encuestas proporcionarán datos cuantitativos y cualitativos que permitirán medir el cambio en la percepción, actitudes y comportamientos de la comunidad universitaria respecto a la violencia de género.

Antes de la implementación de los programas, las encuestas servirán para comprender la situación inicial y las necesidades específicas de la comunidad universitaria en relación con la violencia de género. Esto permitirá diseñar intervenciones adecuadas y adaptadas a las circunstancias y contextos particulares de la institución.

Después de la implementación de los programas, las encuestas ayudarán a evaluar la efectividad de las intervenciones y a identificar áreas de mejora. Se podrán medir indicadores como la percepción de seguridad en el campus, el conocimiento sobre violencia de género, la frecuencia de comportamientos violentos y la satisfacción con los recursos disponibles para la prevención y atención de la violencia de género.

Estos datos serán fundamentales para realizar ajustes y mejoras en los programas existentes, así como para desarrollar nuevas estrategias de intervención. Además, permitirán mantener un monitoreo continuo de la situación de violencia de género en la universidad y garantizar una respuesta oportuna y efectiva ante cualquier incidencia.

Asimismo, es importante fomentar la colaboración y el trabajo en red entre diferentes actores, incluyendo organizaciones de la sociedad civil, instituciones gubernamentales y el sector privado. La lucha contra la violencia de género requiere de un enfoque integral y coordinado que involucre a todos los sectores de la sociedad.

Por último, es esencial promover una cultura de respeto, igualdad y no violencia en todos los espacios de la universidad, desde las aulas hasta los espacios recreativos. Esto implica fomentar el diálogo abierto, la empatía y el apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad universitaria, con el objetivo de crear un ambiente seguro y respetuoso para todas las mujeres.

Referencias

- Álvarez González, R. M., Pérez Duarte, y Noroña, A. E. (2014). *Aplicación práctica de los modelos de prevención, atención y sanción de la violencia de género contra las mujeres. Protocolos de actuación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón Ediciones.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- McNay, L. (2023). Agency. En L. Dish, y M. Hawkesworth, (eds.). *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. Oxford University Press.
- Ortner, S. (2006). *Antropología y teoría social, cultura poder y agencia*. Universidad Veracruzana.
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. *Ensayos sobre género desde la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.

Structural gender violence and symbolic rupture at the Faculty of Higher Studies Cuautitlán of the National Autonomous University of Mexico (UNAM)

Violência estrutural de gênero e ruptura simbólica na Faculdade de Estudos Superiores Cuautitlán da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM)

Saira Genoveva Galindo Castro

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México
<https://orcid.org/0000-0002-6695-6967>
 saigenggc@gmail.com

Abstract:

Gender-based violence in institutions of higher education is a complex problem rooted in cultural structures and representations. This chapter proposes symbolic rupture as a comprehensive approach to address this problem. Symbolic rupture seeks to transform gender norms, reconstruct cultural narratives, and foster reeducation and sensitization in men and women. Periodic surveys are suggested to assess the impact of interventions. This approach represents an ongoing commitment to building safe and equitable university environments. The English version of the abstract can be extended to 350 words so that the English reader will have a broader idea of the paper. Abstract: Gender-based violence in higher education institutions is a complex issue rooted in cultural structures and representations. This chapter proposes symbolic rupture as a comprehensive approach to address this problem. Symbolic rupture aims to transform

gender norms, reconstruct cultural narratives, and promote reeducation and awareness among both men and women. Periodic surveys to assess the impact of interventions are suggested. This approach represents a continuous commitment to building safe and equitable university environments.

Keywords: Gender violence; Higher education institutions; Symbolic rupture; Re-education; Awareness raising.

Resumo:

A violência baseada em gênero nas instituições de ensino superior é um problema complexo, enraizado em estruturas e representações culturais. Este capítulo propõe a ruptura simbólica como uma abordagem abrangente para tratar desse problema. A ruptura simbólica busca transformar as normas de gênero, reconstruir as narrativas culturais e promover a reeducação e a conscientização entre homens e mulheres. Sugere-se a realização de pesquisas periódicas para avaliar o impacto das intervenções. Essa abordagem representa um compromisso contínuo com a construção de ambientes universitários seguros e equitativos. A versão em inglês do resumo pode ser ampliada para 350 palavras, a fim de proporcionar ao leitor inglês uma compreensão mais ampla do resumo.

Palavras-chave: Violência baseada em gênero; instituições de ensino superior; ruptura simbólica; reeducação; conscientização.

9

Actitudes del estudiantado hacia la Perspectiva de género en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Diego Samuel Zepeda Acero, Martha Cecilia Nájera Cedillo, Víctor Alejandro Abarca Navarro

Resumen:

Este capítulo presenta un análisis realizado a través de un grupo focal sobre las actitudes hacia la perspectiva de género en un grupo de estudiantes de una escuela Normal pública que han completado un trayecto formativo denominado “Género y Educación” compuesto por cuatro cursos en formato virtual. Se examina en primer lugar la importancia del papel del docente en la transformación de los entornos educativos para promover la igualdad de género y erradicar toda forma de violencia. Luego, se detalla la estructura general del trayecto, incluyendo los aspectos clave de cada curso y la metodología utilizada, para posteriormente ahondar en la conceptualización de las actitudes, considerándolas como fenómenos complejos e identificando sus componentes esenciales: cognición, afecto y conducta. En el grupo focal, se exploran específicamente los motivos de elección del trayecto formativo, las expectativas de formación, la experiencia previa en educación básica en relación con el género, las áreas de mejora de la formación, así como las opiniones sobre cada curso. Finalmente, se analiza el impacto personal y profesional de la participación en este proceso formativo. Este enfoque permitió identificar pautas para la mejora del servicio educativo, así como los avances y desafíos relacionados con la Perspectiva de Género en la escuela Normal.

Palabras clave:

Actitud del docente; Estudiante universitario; Igualdad de género; Coeducación.

Zepeda Acero, D. S., Nájera Cedillo, M. C., y Abarca Navarro, V. A. (2024). Actitudes del estudiantado hacia la Perspectiva de género en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 160-178). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c329>



Introducción

De entre los múltiples desafíos que afronta la educación en el mundo contemporáneo, resulta claro que los futuros docentes necesitan contar con herramientas adecuadas para abordar de manera efectiva las situaciones y fenómenos que se presentan en el aula, en la escuela y en la comunidad. En este sentido, los estudios de género adquieren una relevancia especial al ofrecer explicaciones a una variedad de fenómenos sociales que caracterizan al contexto actual.

Los estudios de género abordan “las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres (hombres y hombres/mujeres y mujeres) y parten de la premisa de que el concepto mujeres (u hombres) es una construcción social, y no un hecho natural” (González, 2009, p. 682). Estos estudios son fundamentales para analizar los factores sociales, políticos y económicos que influyen en la construcción de diferencias entre los cuerpos sexuados y los cuerpos moldeados por la sociedad. Además, permiten examinar cómo estas diferencias pueden desencadenar violencia, prejuicios, estereotipos, subordinación y discriminación en diversas esferas sociales.

El profesorado desempeña un papel crucial en la transformación de los espacios educativos para fomentar el desarrollo de individuos críticos y responsables. En este contexto, es relevante analizar al género como un constructo resultado de la interacción social y las normas establecidas, así como comprender las implicaciones que emergen de esta construcción. Autoras como Lamas (1986), proponen que la categoría de género comprende la asignación de género al nacer, la identidad de género que se desarrolla en la primera infancia y el papel de género determinado por normas culturales y sociales (p. 188). La identidad de género guía la experiencia y las manifestaciones de los individuos. La transformación de la sociedad tendrá que ir acompañada de un intenso cuestionamiento de la cultura que da origen a la desigualdad, tarea central de los estudios de género.

Para abordar esta reflexión sobre la realidad y promover un enfoque crítico, la práctica educativa puede emplear la Perspectiva de Género (PG) como herramienta fundamental. Según Lamas (1996), la perspectiva de género “implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (p. 5). A partir de esta premisa, se puede desarrollar una labor educativa centrada en la intervención para fomentar la igualdad, eliminar estereotipos, prevenir la violencia y potenciar el empoderamiento de las niñas y adolescentes.

Este estudio se origina a partir de un grupo focal conformado por estudiantes que completaron cuatro cursos de un Trayecto optativo denominado “Género y Educación”

en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri) 2018. El objetivo es analizar las actitudes hacia la PG de estos estudiantes. La técnica permite explorar las percepciones del estudiantado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), comprender sus experiencias durante el trayecto formativo, recopilar sus reflexiones sobre los beneficios personales y profesionales obtenidos, y finalmente, permitir que los normalistas planteen recomendaciones para mejorar la formación docente en relación con la PG en esta licenciatura.

Entre los intereses en el diseño de este estudio se puede reconocer la generación de ideas para la mejora del servicio educativo que se ofrece, los avances y desafíos en materia de PG en la Escuela Normal y el reconocimiento de la disposición actitudinal del estudiantado, lo anterior con miras a la incorporación en el Plan de estudios 2022 por medio de los cursos correspondientes a la identidad institucional.

Trayecto optativo de Género y Educación

La ByCENJ, desde la licenciatura en educación primaria, propone y diseña el Trayecto de Género y Educación, como un trayecto formativo optativo en la malla curricular del Plan de Estudios 2018. La propuesta se estructura en cuatro cursos consecutivos con valor curricular, estos cursos y sus objetivos son:

1. Introducción al género y su perspectiva. Los estudiantes normalistas tendrán una introducción a la categoría de género y las teorías iniciales que lo respaldan, con el objetivo de que se convierta en una herramienta para analizar su actuar dentro del aula, en la constante búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres. Se organiza en dos unidades temáticas: a) La categoría género y b) Género; infancia, cultura, familia y escuela.
2. Género y educación. Los estudiantes normalistas analizarán cómo integrar la PG a su trabajo cotidiano en las aulas, con el objetivo promover espacios más igualitarios y libres de prejuicios y estereotipos. Se organiza en dos unidades temáticas: a) La perspectiva de género en la escuela y b) Diseño de un proyecto de intervención.
3. Género y sexualidad. Los estudiantes normalistas recuperan conceptos básicos referentes a la sexualidad humana, así como los aspectos relacionados con la diferenciación sexual, los roles de género y la diversidad sexual. Se introduce la visión de derechos acerca de la sexualidad, reconociendo el aporte de esta orientación para el desarrollo integral de las personas, así como los derechos asociados, de igual forma se explora la evolución de la educación sexual en México y la propuesta de educación integral en sexualidad. Se encuentra dividido en dos unidades temáticas: a) Sexualidad Humana y b) Educación Sexual.
4. Ambientes coeducativos. Los estudiantes normalistas identifican el paradigma de la Coeducación como una alternativa para la eliminación de toda forma de

discriminación, a través de la reestructuración, tanto de la organización de los centros escolares, los materiales educativos, como del perfil de docentes con rasgos, conocimientos, habilidades y valores que puedan animar procesos que lleven al desarrollo de estrategias metodológicas que permitan una convivencia armónica con equidad. Se desarrolla en dos unidades: a) Educar para la paz y los derechos humanos y b) Ambientes de aprendizaje coeducativos.

Institucionalmente, se tomó la decisión de realizar los cursos optativos de forma remota y asincrónica a través de *Google Classroom*. Esto se hizo con el objetivo de liberar el horario presencial, tanto en términos de espacios físicos como de organización de horarios, ya que la ByCENJ es una de las pocas Escuelas Normales a nivel nacional que cuenta con dos turnos. Además, se consideró que esta modalidad era una oportunidad para fortalecer las habilidades digitales de todos los actores involucrados.

El Trayecto optativo de Género y educación de la ByCENJ fue diseñado para dotar al estudiantado de las bases teóricas y los fundamentos metodológicos para la implementación de la PG en la práctica docente. Se consideró un tema de relevancia para la formación inicial docente después de un análisis riguroso de las necesidades del perfil de egreso y de la opción para complementar el perfil profesional de las y los normalistas. A su vez, se realizó un análisis de la realidad social, cultural y económica que demanda la sensibilización de las y los profesionales de la educación ante los escenarios de desigualdad entre hombres y mujeres y también a la existencia de todos los tipos violencia que viven las mujeres en diversos ámbitos de la vida pública y privada.

La educación para la igualdad de género del alumnado de los grados y máster en formación del profesorado necesita ser atendida con urgencia, incorporando la visión de género a tres niveles (a) ideario y planes de centro, (b) currículo y programas de estudio, y (c) visión individual y conciencia de género... las y los futuros docentes están perdiendo la oportunidad de adquirir competencias para forjarse una conciencia de género, de la desigualdad y de sus consecuencias, realista y no idealizada. La universidad no puede permanecer inamovible y distraída en otros asuntos por más tiempo. Su compromiso y esfuerzo continuado es vital y necesario para el bienestar, la convivencia y el desarrollo sostenible de la igualdad en las generaciones futuras (Miralles-Cardona et al., 2020, p. 249-250).

Actitudes como fenómeno complejo y la tendencia a la acción

Las actitudes pueden ser entendidas de acuerdo con Eagly y Chaiken (2005), como “una tendencia psicológica que se expresa por una evaluación de una entidad particular con cierto nivel de agrado o desagrado” (p. 5). En el mismo sentido, se conceptualiza a la actitud como:

... la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones. (Bravo, 2013, como se citó en Angenscheidt y Navarrete, 2017, p. 235)

Para González-Rojas y Triana-Fierros (2018), se reconoce que las actitudes son un fenómeno complejo que lleva a un determinado sujeto a tomar acción, generar un juicio o dar una respuesta emocional específica, se les considera aprendidas y tienen tres componentes:

- **Cognoscitivo:** está formado por las percepciones y creencias respecto de un objeto, así como por la información que se tiene del mismo. Los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea. En el primer caso, el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso, y cuando es errónea no afectará para nada la intensidad del afecto. El componente cognoscitivo de la actitud comprende las percepciones, las opiniones y las creencias de las personas. Se refiere al proceso del pensamiento, con especial énfasis en la racionalidad y en la lógica. Un elemento importante de la cognición es el de las creencias evaluativas que mantiene la persona. Las creencias evaluativas se manifiestan como impresiones favorables o desfavorables que alguien mantiene respecto de un objeto o una persona.
- **Afectivo:** es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones, que se caracterizan por su componente cognoscitivo. El componente emocional o sentimental de una actitud se aprende de los padres, de los maestros y de los camaradas.
- **Conductual:** es la tendencia a reaccionar ante los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. El componente actitudinal de la conducta se refiere a la tendencia de la persona a actuar frente a algo o ante alguien de una manera determinada. La medida de estas acciones puede ser útil para examinar los componentes de la conducta en las actitudes. Las actitudes son determinantes de la conducta, ya que están ligadas a la percepción, a la personalidad y a la motivación. Una actitud es un sentimiento o estado mental positivo o negativo de disposición, conseguido y organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia específica en la respuesta de la persona a los demás, a los objetos y a las situaciones (González-Rojas y Triana-Fierros, 2018, p. 205-206).

Metodología

En un primer momento, se establece que es adecuado partir de un estudio de investigación cualitativa con un enfoque teórico interesado en las rutinas de la vida

cotidiana y su producción (Flick, 2012), esto es, desde la etnometodología, dado que la preocupación central de este método es identificar precisamente los métodos que los sujetos utilizan para producir la realidad de la vida cotidiana:

Los estudios etnometodológicos analizan las actividades cotidianas como métodos de los miembros para hacer esas mismas actividades visiblemente-rationales-y-comunicables-para-todos-los-efectos-prácticos, es decir “explicables”, como organizaciones de actividades cotidianas comunes. La reflexibilidad de ese fenómeno es un rasgo singular de las acciones prácticas, de las circunstancias prácticas, del conocimiento del sentido común de las estructuras sociales y del razonamiento sociológico práctico. (Garfinkel, 1967, como se citó en Flick, 2012, p. 35)

Además, es oportuno señalar que este tipo de investigaciones son realizadas desde estudios empíricos del análisis de conversaciones. Y que este análisis de conversaciones parte de tres supuestos expresados por:

(1) La interacción se organiza estructuralmente; (2) las contribuciones de las interacciones están moldeadas por el contexto y a su vez lo renuevan; y (3) así, dos propiedades son inherentes a los *detalles* de la interacción de manera que ningún orden detallado en la interacción de conversación se puede rechazar *a priori* como alterado, accidental o irrelevante. (Heritage, 1985, como se citó en Flick, 2012, p. 1)

El grupo focal como herramienta para identificar actitudes específicas

Como técnica se considera y aplica un grupo focal para recopilar las opiniones, creencias y actitudes sobre un tema específico:

Los grupos focales son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión. Habitualmente el grupo focal está compuesto por 6 a 8 participantes, los que debieran provenir de un contexto similar. El moderador es un profesional generalmente miembro del equipo de investigación y con conocimientos calificado en la guía de grupos y su dinámica. El moderador trabaja durante el proceso focal partiendo desde un conjunto predeterminado de tópicos de discusión. El conjunto de datos e información que se extrae de la discusión grupal está basado en lo que los participantes dicen durante sus discusiones. (Mella, 2000, p. 3)

En este caso, el empleo de esta técnica tuvo el propósito central de hacer una exploración de las actitudes y sus componentes por parte de las y los normalistas de la ByCENJ sobre sus experiencias cursando el Trayecto de Género y Educación. Pretende

a su vez reflexionar sobre los beneficios tanto personales como profesionales obtenidos y plantear algunas recomendaciones para mejorar la formación docente que ofrece la ByCENJ en el abordaje de la PG desde la LEPri.

Las participantes del grupo focal fueron seleccionadas por conveniencia de entre el estudiantado del sexto semestre que estuviera cursando la última asignatura correspondiente al trayecto de Género y educación, en este caso: Ambientes Coeducativos. A tres mujeres y un hombre se les plantearon una serie de cuestionamientos sobre su formación en PG en el periodo comprendido entre tercer y sexto semestre.

Los temas en torno a los cuales se realizó el grupo focal son los siguientes: en primer lugar, los motivos que les movilizaron a elegir este trayecto optativo, las expectativas de formación, su experiencia en educación básica con relación a la categoría de género, la opinión del formato de educación a distancia y las áreas de oportunidad que consideran importantes de atender desde los cuatro cursos. Posteriormente, se exploraron las opiniones en cada uno de los cursos que conforman el Trayecto: Introducción al género y su perspectiva, Género y educación, Género y sexualidad y Ambientes Coeducativos. De manera adicional se examinaron posibles cruces con otros cursos de la llamada malla curricular de la licenciatura. Finalmente, se indagó sobre el impacto personal y profesional de haber cursado este trayecto.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos del grupo focal con relación a los elementos previamente señalados.

En cuanto a las razones y motivos para elegir el Trayecto, se encontraron aspectos tanto personales como profesionales. Pudimos identificar que entre las participantes algunas ubicaron a la categoría género, previo a cursar la optativa, reconociéndola como un elemento vital para la práctica docente y como parte de un proceso personal de transformación. En este sentido una señala: (S1):

...he procurado durante los últimos años estar en un proceso de deconstrucción en el cual yo... logré hacer consciente toda esta parte de... lo que venimos arrastrando como sociedad, tanto de estereotipos de género y, todo lo que engloba. Entonces, se me hizo superinteresante y, además, como no tenía muchísima información a la mano en internet, no era como que estuviera tan empapada de esta parte, pues qué mejor que tener como... algún... alguna materia en la que yo pudiera tal vez garantizar, y después yo afirmar la información que se me brindara ahí. Por eso la elegí.

También resultó interesante dentro de esta exploración que algunas estudiantes ya llevaban cierta sensibilización y reconocieron este tema desde sus primeros acercamientos a las escuelas primarias y a su vez cierto interés por llevarlo a investigaciones posteriores: (S2):

Yo la elegí porque entre las opciones que había, para mí era la más atractiva, puesto que me ha tocado ver en escuelas, como esta parte de niños y niñas se marca mucho, y para mí es un tema del que siempre quise investigar y pues, lo quiero llevar a la tesis entonces, para mí era como de que: esto es lo que necesito saber pues, instruirme desde aquí.

Otro motivante pudo estar dentro del ámbito completamente personal, tal como lo dice esta participante: (S4):

Bueno, por mi parte... escogí la optativa porque... creo que como a la mayoría de las personas de mi generación, hemos tenido padres que tienen muchos estereotipos de género porque así fueron ellos educados. Entonces, es algo en lo que yo siempre me he querido formar porque pienso que es algo muy importante en la sociedad.

De tal manera que se pudieron identificar que influyen aquí aspectos personales y, aunque incipientes, aspectos profesionales que tienen origen en sus acercamientos iniciales a las escuelas primarias por medio de los cursos de práctica profesional. Es, pues, un tema no totalmente desconocido, y eso habla de cierto cambio que corresponde al tipo generacional y también de que en sociedad están cada vez más presentes conceptos como feminismo, patriarcado, estereotipos, igualdad, discriminación, nuevas masculinidades, violencia de género etc.

Mucho de esta sensibilización previa se debe sin duda a las luchas que han emprendido las diversas olas del feminismo internacional y nacional y a una facilidad cada vez más evidente para acceder a la información. Las problemáticas que están imbricadas por el género se sitúan ahora dentro de la agenda pública, así queda patente en la agenda 2030, la cual señala en su objetivo 5: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. Así mismo, esto ha sido respaldado por el trabajo realizado por movimientos y luchas sociales que han abrazado la defensa de los derechos de las mujeres y las minorías.

En todos los ámbitos, desde lo local a lo internacional, los movimientos feministas han promovido la lucha por la igualdad de género. Quienes abogan por los derechos de las mujeres tienen un profundo entendimiento de los desafíos que enfrentan las mujeres

y niñas, y están familiarizados con las acciones necesarias para impulsar sus derechos. En este proceso surgen habilidades de liderazgo; algunas de ellas utilizan estas habilidades para incursionar en la política y generar transformaciones (ONU Mujeres, s.f.).

Dentro de las expectativas, una de las cosas que más llamaron la atención fue la concepción previa que se tenía por tener como facilitador a un hombre (S4):

Tuve expectativas del curso y del docente también, porque... sobre el curso tenía la expectativa de aprender, para no poder... para no repetir, perdón, con lo que, pues, yo veía y con lo que aprendí de niña. Y también, del docente porque, he de ser sincera en que, cuando vi que iba a ser un hombre, no tuve una buena expectativa porque he tenido malas experiencias con hombres queriendo hablar de género, porque usualmente tienden a... meterse en machismo y pues... eso no... eso me dio un poco de desconfianza, pero al final de cuentas, no terminó de ser así y también eso fue de ayuda porque... pues me hizo ver también, otro estereotipo.

Además de esto, las otras participantes coincidieron en que tenían el interés central de lograr aplicar lo aprendido y que resultara útil tanto para el ámbito personal como para la práctica docente: (S1): "... yo esperaba... que se me pudiera brindar información, enriquecerme de información... términos que tal vez no conocía y, lo poco que conocía que se me pudiera como... pues sí, enriquecer más en esta parte". (S2):

Yo también esperaba información, sobre todo, pues aquella que nunca nos dan en las primarias y también vi que hablábamos algo de sexualidad, lo cual fue como muy atractivo para mí porque jamás tuve educación sexual ni en la prepa ni en ningún campo académico.

Con relación a los elementos de formación durante la educación básica vinculadas al género, se pudieron reconocer sobre todo experiencias relativas a la educación sexual: (S3): "...en 6°, creo que fue cuando se me habló por primera vez, este... y... pues yo recuerdo que era más como de anatomía sexual, pero como muy... por encima, o sea, no lo hacían tan a fondo". (S2): "... no había tenido ningún acercamiento, más que... lo que tiene que ver con sexualidad... partes del cuerpo humano, y demás, en secundaria y primaria, pero pues, así como muy por encimita". (S4):

En mi caso particular... en la primaria, considero que... sí aprendí sobre, la parte de la sexualidad... porque pienso que la maestra que tenía era... pues sí estaba capacitada, entonces, sí... cuando teníamos preguntas, o así, siempre... respondía, y nos resolvía las dudas. Lo que sí... pues yo estaba en un colegio católico, entonces ahí no se hablaba absolutamente nada de género.

Todo lo anterior nos habla de una tarea central para la educación básica en México, ya que, de acuerdo con Tapia Fonllem (2017), una educación sexual completa puede prevenir problemas sociales como el embarazo adolescente, el bajo uso de anticonceptivos, el abuso sexual, enfermedades de transmisión sexual, violencia de género y discriminación sexual. Esta educación se basa en derechos humanos y perspectiva de género, brindando información para decisiones responsables y sin prejuicios. Preparar al profesorado para enseñar a las infancias puede reducir la violencia y discriminación, permitiéndoles disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones.

Un interés muy claro que teníamos era escudriñar las reflexiones con relación al formato de la optativa, es decir, a distancia. Esta fue la primera vez que, quitando el periodo de pandemia, las optativas se desarrollaban totalmente en línea y de forma asíncrona. En este sentido, se llega a una conclusión fundamental: el formato gusta, ayuda, es novedoso, pero sí preferirían un formato presencial, o al menos algo de contacto personal durante el semestre para intercambiar experiencias, contenidos y aprendizaje en general. (S2):

A mí, sinceramente, cuando me enteré que iba a ser en línea, si fue como que [expresión de desagrado]... o sea, yo me desanimé totalmente; sí fue como... pues... de repente surgen como que muchas preguntas que... que... al final de los trabajos es como que: deja aquí tus dudas... y dices: bueno, son muchísimas dudas de repente... o como... cómo... escribo esa duda y que quede como que bien plasmada. Entonces, sí fue como que me desanimó un poco.

(S3): “Sí, yo preferiría igual que fuera presencial, porque bueno, al menos yo considero que aprendo más cuando estoy dialogando y... pues sí creo que entre todos nos complementamos”.

Con respecto a las mejoras que propondrían, se centran en tres elementos interesantes. Por un lado, la necesidad de que no solo sea un contenido que se revise en la optativa: (S1):

Podríamos implementarlo, no sólo como optativa, si no como... dentro de la curricula. O algo cómo más obligatorio, porque siento que muchos docentes se fueron por otra parte, y se pierden esto que también es muy importante dentro de la formación de los estudiantes.

Un segundo elemento destaca la importancia de acercar el contenido a las y los formadores de formadores: (S1): “Creo que yo, pensando como en esta parte que dice ella, se me haría también muy *cool* que, de alguna u otra forma... también se involucraran los maestros y maestras”. Finalmente, se insiste con la presencialidad: (S4):

...se pudiera gestionar el tener... a lo mejor no se puede tener presencial totalmente, pero sí con actividades complementarias que promuevan el diálogo, una conferencia que sea como con un grupo reducido, para que si se pueda prestar al diálogo.

Con la exploración de cada uno de los cursos pudimos identificar si los propósitos educativos de los mismos se lograron cumplir. En general, el curso 1 logra sus objetivos, ya que las participantes pudieron verbalizar mucho de lo que se establece dentro del curso como contenidos prioritarios: (S4): “vimos la diferencia entre lo que era género, sexo; empezamos a ver todas esas cuestiones y... pienso que sí estuvo completo”. (S1):

...empiezas como que... a... adoptarte de todos estos términos y cómo llevarlos a... a la vida cotidiana y, además, la importancia que tiene que... que lo reflejes estando al frente de un salón; que también se hace como que esta relación de... o que existe el género en todo su... todo lo que la engloba.

(S2): “Pues yo me quede con muchos conocimientos. La verdad me quedé muy satisfecha, tampoco tendría algo que modificarle. Me gustó mucho como saber la diferenciación, porque yo no la sabía, entre orientación sexual, sexo, y esos términos”.

Algo que resaltaron con respecto a los materiales fue la complementariedad que dan las películas que se integran en los cursos como recursos adicionales: (S1):

Yo quiero agregar algo, se me hace muy padre eso que dicen de las películas, porque de repente te quedas como con esta parte de... tienes los términos a la mano, pero no te pones como que a analizar... más allá; entonces usted de repente nos dice como, “vean tal película” o “analicen esto, Y me acuerdo perfectamente que... mi película favorita es el Rey León, entonces cuando mencionaba... era creo que un video, nos puso un video de... por qué el Rey León... está como que... cumple con ciertos estereotipos, a mí me dolió muchísimo, yo dije “no puedo creerlo”.

En relación con su experiencia en el curso 2, Género y educación, se pudo identificar una debilidad con respecto al acompañamiento. Lo cual deja como lección la importancia del acompañamiento riguroso y sistemático. (S2):

...pues a mí, siento que le hizo falta muchísimo, en cuanto a actividades, en cuanto a teoría, en cuanto a todo. Creo que nada más hicimos dos actividades en todo el semestre, y fueron... pues poco significativas para mí, tanto porque fueron muy distanciadas en tiempos; hubo un buen tiempo en el que estábamos relajados porque no teníamos este pendiente, pero, por otra parte, yo dije: pues, aquí ya no aprendí nada.

(S3): “Igual, yo también pienso que faltó mucho, y más porque... me acuerdo del proyecto... este... dos compañeras, pues no sabíamos cómo, de qué manera llevarlo a cabo, porque no teníamos como la información necesaria”. (S4):

... las actividades no fueron, pues... las mejores, y... la verdad... pues sí me sentí como muy limitada en ese aspecto, porque siento que era lo que quería conocer, y pues, lamentablemente, no se pudo. Y sí, en efecto, como lo han mencionado, el proyecto sí siento que le faltó mucho, el que tuviéramos una base.

En este sentido, resulta importante destacar que dichos comentarios también fueron identificados en el proceso de evaluación docente de la institución, lo que llevó a realizar los ajustes pertinentes para el siguiente curso.

En el curso 3, Género y sexualidad las opiniones generadas son positivas, sobre todo con relación a los contenidos, los materiales y recursos utilizados: (S1):

... yo quedé fascinado con ese curso... cómo se ha visto la sexualidad en la historia, y recuerdo perfectamente una lectura en la que hablaba cómo cada cultura, yo quedé sorprendido con... lo que realmente significa el ying y el yang, o toda esta parte de los símbolos fálicos, y cómo la espada representa un pene, y todo esto, y es cómo... me quedé superimpactado.

(S2):

... me encantó ese cambio de no tener nada que hacer en la optativa, a tener muchas tareas muy... diversificadas, porque no nomás era lectura y un producto, sino de que “contesta este *Padlet*... o este mapa mental” este... “en equipo haz esto...”

Y pues, ya conocía un poquito más a las personas que integran la optativa, por lo tanto, en el tren o... por ahí nos encontrábamos y “oye, ¿viste tal lectura? está bien chida” o “¿Qué te pareció esta parte?” Entonces, ya buscamos por fuera una manera de sobrellevar esto”

En el momento que se realizó el grupo focal, el alumnado todavía se encontraba cursando el último curso, por lo que no se profundizó en él. Por otro lado, las relaciones que lograron establecer con respecto a los cursos de Trayecto Género y educación y la malla curricular de la licenciatura, sobre todo, estuvieron centrados en las asignaturas del Trayecto formativo de Bases teórico metodológicas para la enseñanza: (S3): “... en atención a la diversidad, y también en inclusión este... hablábamos un poco sobre esto,

entonces creo que ahí también, este... el maestro... nos... nos daba como información para... para que lo pudiéramos relacionar más como con la materia”.

Las participantes pudieron verbalizar algunos de los impactos que tuvo en la vida en la Normal, en sus relaciones fuera de la escuela y dentro de su práctica docente. En el caso de la ByCENJ llama la atención cómo pueden identificar situaciones que rayan en el sexismo, la discriminación y la violencia: (S4):

...recuerdo que en una clase... el maestro empezó a decir que... si algún día se sentían feas, y querían sentirse bonitas, fueran afuera de CUCEI (Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías) para que te chiflaran, porque pues... ahí le chiflaban hasta a lo peorcito... así [S2: ¿Es en serio?] Sí. Entonces, yo me acuerdo que... todos lo tomaron como broma, y todos se estaban riendo, y a mí no me dio nada de risa y... pues yo simplemente decidí salirme del salón porque sabía que no iba a poder contra... todo el grupo y un maestro, y que... pues, siento que... ahora, con el lente de Género... por ejemplo, si se hicieran realidad las propuestas de que, por ejemplo, fueran contenidos obligatorios, o que se intentaran meter en... en la malla, sí... Por ejemplo, espe... yo esperaría, que eso se pudiera... pues, contrarrestar... tener la oportunidad de... reconocer estos casos gracias a que hemos ... podido aprender acerca del género, de... pues todos estos temas relacionados, siento que es muy importante y sí ha tenido definitivamente un impacto en las personas, y... es posible de verse aquí, que sí ha tenido un impacto en nosotros como normalistas, a la hora de identificar en nuestra educación estos aspectos.

Otra participante relata una experiencia vivida el semestre previo (S1): “Están [no sé cuántos son, treinta y tantas personas] aplaudiendo de que la maestra está diciendo que las feministas son unas feminazis, unas locas” y que no sé qué tanto. Yo era la única persona que estaba en desacuerdo, y por más que quería dar mi punto de vista, no podía porque estaban 35, 34 personas, contra mí. ¡Todo el salón estaba contra mí! ¿Un salón completo? Digo no pues, no sé qué esperar de aquí. A ver... y lo que más me preocupa es que vamos a educar personas, a trabajar con personas ¿Qué vamos a ir a... a mostrar allá?”.

(S2):

...en cuanto al lenguaje inclusivo [S3: a, sí] es algo que se marca mucho, que no están de acuerdo los profes, y tengo entendido que el lenguaje es político ¿No? la lengua es de quién la habla. Y también este semestre... yo tengo un conflicto ya con este profe, de todas sus ideas, y como nos intenta marcar, y todos por darle el sí, o por no tener problemas... porque, también nos pasa que a veces no actuamos por miedo de que los docentes son... este... cómo decirlo [S4: tenga una repercusión contigo]... o tengan repercusiones, porque sí las hay, y las ha habido, entonces es como de... bueno, prefiero callar, pero por el hecho de que: sí va a tener consecuencias hacia mi persona o hacia mi edu... mi formación.

También pueden reconocer eventos positivos: (S2):

Y ya... pues ya lo que hacemos es ignorar, pero también siento que, hay mucho que cambiar y... la formación de los docentes de aquí de la Normal, siento que es muy importante en cuanto a cuestiones de género. Y también... a, perdón, antes de que se me olvide, un maestro si me acuerdo, no sé si tuvieron alguna... capacitación o alguna conferencia, pero una vez un maestro el semestre pasado llegó diciendo que si nos sentíamos cómodos con nuestros pronombres, lo cual se me hizo muy raro porque ningún maestro lo había dicho, y... fue como de que, a lo mejor sí hubo algo ahí que intervino, hizo impacto en él, y sentí bonito pues, porque por lo menos él dijo "Bueno, nunca me había dado cuenta, pero ¿Se sienten cómodos con sus pronombres? O se lo cambio, no tengo problema", y así. O... otro maestro que dice "No, este... yo podría intentarlo" Pero pues sí... como esa parte.

Ha habido sin lugar a dudas un impacto personal importante. (S1):

...las personas no van a estar contigo siempre, tienes que aprender a soltar, porque de alguna forma vas avanzando, entonces hay veces que las personas no pueden ir a tu ritmo, entonces tienes que soltarlas. Y por ejemplo... mis dos mejores amigos, ya me... hace mucho tiempo me distancié de ellos, por... porque comencé a hacer visible y hacer consciente toda esta parte de, como... como se expresan, como actúan; las opiniones que ejercen sobre otras personas, entonces fue como que dije ya, mi paz mental está primero.

(S2):

me ha tocado alejarme de amistades que digo: no, porque no me están sumando, al contrario, estas ideas no van ya con lo que yo pienso, con lo que yo sé. Y no... pues como que te vas nutriendo, te vas llenando de gente que sí te sume. Y vas viendo las cosas desde otra perspectiva, en todos los ámbitos, desde en la escuela, desde en la primaria con los niños, en la familia, con los amigos. Es muy padre, pues darse cuenta, y también muy triste de que nos falta muchísimo.

(S4):

en cuanto a las relaciones de amistad, ha sido muy difícil para mí, porque a veces sí me doy cuenta de... pues lo errores, o las cosas incorrectas que pueden llegar a pensar mis amistades, y me cuesta mucho a mi como... corregirlos, o decirles "Oye, sabes qué, creo que esto no va por ahí". Porque... me da como cosa perder su amistad.

Y finalmente en la práctica docente: (S1):

yo, últimamente, es en mi lenguaje. Y hasta que no haces consciente que no nada más hay niños, que también hay niñas... me pasó esta vez que fui a prácticas, llegué con la maestra, y la maestra... no recuerdo qué me dijo, y el punto es que yo dije "niñas y niños" y la maestra se quedó, así como... nunca había escuchado niñas y niños, se quedó en *shock* la mujer.

(S2):

...siempre que voy a cualquier primaria es como de que, se forman niños y niñas, y yo: "No, todos juntos en una fila" ... "¿Cómo puede ser? ¡No!". Rompo con su patrón, y es un conflicto para ellos. También la parte del lenguaje, yo les digo "peques", no tanto niños, niñas... no, peques... entonces, o pequeños... no, peques. Y es como también esa parte de que ningún maestro se había dado cuenta... también la parte de los roles en cuanto a... "Ay, hay que limpiar el salón, niñas tráiganse los trapeadores". No, nada de eso, sino de que todos hacemos todo junto, como un equipo. Y no como... marcar esa parte de roles y estereotipos. Me gusta mucho hacerlo, y siento que de poco a poco ponemos como nuestro granito de arena, para contribuir a que la formación de estos niños sea diferente a la de nosotros y la de otras generaciones.

(S3):

Y también, pues en las cosas que hacen las maestras, yo me he dado cuenta en... tratar como de... no seguir eso, porque en las primeras prácticas a las que fui, en tercer semestre, me acuerdo de que la maestra me dijo: primero dejo salir a las niñas, y después a los niños. E igual yo les dije, no pues, que... ¿Les puedo formar juntos? Y ya, me dijo como "A... pues sí". Y ya, empezaron como de: conforme llega tu papá, te puedes ir.

(S4):

...en general he intentado más romper con... pues los estereotipos, y que sí, siempre se decidía poner, no sé, así alguna actividad, y quería representar que... hombres y mujeres, y poner rosa y azul. Cambiar todo eso, o sea, cambiar la forma en la que yo me plateaba las actividades para hacérselas a los niños. El cambiar como estructuraba ese tipo de clases, creo que sí fue un cambio.

(S1):

somos... futuros maestros y maestras que vamos a trabajar con personitas que... que de alguna u otra forma somos modelos para ellos y ellas, entonces, el hecho de nosotros hacer consciente que hemos crecido en una... en una sociedad patriarcal, machista y todo lo que esto conlleva; y tratar de erradicar eso, y sobre todo con las nuevas generaciones.

Discusión y conclusiones

Las actitudes, consideradas para este estudio como fenómenos complejos que llevan a los estudiantes normalistas a tomar acción, generar juicios o dar respuestas emocionales específicas, se pueden desglosar en las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales hacia la PG. A partir de la aplicación de la técnica de grupo focal y del análisis específico de los tópicos: motivos para cursar el trayecto, expectativas previas al inicio del trayecto, opiniones de cada curso de trayecto e impacto personal y profesional, se concluye que:

Componente cognoscitivo: las estudiantes normalistas consideran que un Trayecto formativo en Género y Educación es un elemento importante en su formación y lo aprendido será útil para su práctica docente y como parte inherente de un proceso de desarrollo personal. Las participantes de los cursos tienen una actitud crítica y reflexiva ante el mismo, ya que identifican que los propósitos educativos se cumplen y dan evidencia mediante verbalizaciones de lo que se establece dentro del curso como contenidos prioritarios de la PG. Consideran que al aprender cambiará su actuar ante la diversidad de situaciones presentes en práctica educativa. Finalmente, manifiestan interés por investigar la PG como tema de impacto social.

Componente afectivo: se tiene una preferencia por la participación en los cursos del Trayecto formativo de manera presencial, ya que se argumenta que el contacto personal es el ideal para tratar los temas de PG e intercambiar experiencias, contenidos y aprendizaje en general. Las estudiantes expresan sus emociones y sentimientos de manera proactiva, respaldados con actitudes de respeto y compañerismo por los pares. Consideran que al aprender acerca de PG, sus actitudes manifestarán acciones empáticas y de comprensión a sus compañeros y esto devendrá a favor de un cambio social. Finalmente, expresan preocupación al educar, ya que ahora consideran con mayor relevancia el impacto de sus comentarios o acciones a las infancias con las que trabajan.

Componente conductual: las participantes brindan evidencia del impacto que tuvo el Trayecto en la vida cotidiana, como estudiante normalista y en la práctica docente; es entonces que la tendencia a actuar en temas y situaciones específicas de PG están validadas con observaciones puntuales, reflexiones y cambios en la conducta con respecto a los temas tratados durante este Trayecto, teniendo un impacto proactivo principalmente en las jornadas de prácticas en las escuelas primarias y en la vida cotidiana en la Escuela Normal.

Con relación a las limitaciones destacamos la elección de la muestra, ya que al ser por conveniencia y presentar un número de sujetos reducido, no representa la experiencia de la totalidad de participantes. En otro sentido, realizar un grupo focal con estudiantes que no hayan cursado el trayecto, permitiría visibilizar posibles diferencias. Como recomendación

se sugiere abordar el fenómeno mediante otras aproximaciones metodológicas como las entrevistas individuales para conocer en profundidad la experiencia de las participantes.

Una de las implicaciones asociadas a esta investigación y de manera general al trayecto de Género y Educación es el incremento de proyectos de titulación asociados a este campo del conocimiento. De igual forma, destaca el hecho de que la institución establecerá, en su malla curricular de la LEPri 2022, en la parte de flexibilidad curricular dentro del apartado de identidad institucional, tres cursos de manera híbrida que atiendan la perspectiva de género, la educación sexual y la creación de ambientes de aprendizaje coeducativos, teniendo como destinatarios la totalidad del estudiantado normalista. Para su diseño e implementación se tomarán en cuenta las experiencias de las participantes del trayecto optativo, así como las conclusiones aquí vertidas.

Finalmente, se hace el reconocimiento de que la formación de docentes en PG impacta positivamente en la educación de sus alumnos al promover la igualdad, prevenir estereotipos, fomentar la autoestima y prevenir la violencia de género. Esto contribuye a la creación de un entorno educativo más equitativo, respetuoso y enriquecedor para todas y todos en una sociedad y mundo que lo demandan.

Referencias

- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Eagly, A., y Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. En D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna, (eds.). *The Handbook of Attitudes* (págs. 743-767). Lawrence Erlbaum.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González, R. M., (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42),681-699.
- González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología*, VIII(30), 173-198.
- Lamas, M. (1996). “La perspectiva de género”. *Revista de Educación y Cultura*, (8).
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2).
- Mella, O. (2000). *Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa*. CIDE. <https://lc.cx/UM0jsO>
- Tapia Fonllem, M. E. (2017). *Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México* [Congreso] Congreso Nacional de investigación educativa.

Attitudes of the student body towards the Gender Perspective at the Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Atitudes do corpo discente em relação à perspectiva de gênero na Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Diego Samuel Zepeda Acero

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco | Guadalajara | Jalisco | México
<https://orcid.org/0009-0005-0434-0031>
diego.zepeda@bycenj.edu.mx

Martha Cecilia Najera Cedillo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco | Guadalajara | Jalisco | México
cecilia.najera@bycenj.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6605-0930>

Víctor Alejandro Abarca Navarro

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco | Guadalajara | Jalisco | México
victor.abarca@bycenj.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0007-2890-9485>

Abstract:

This chapter presents an analysis conducted through a focus group on attitudes towards the gender perspective in a group of students from a public Normal school who have completed and training path called “Gender and Education” consisting of four courses in a virtual format. It first examines the importance of the teacher’s role in transforming educational environments to promote gender equality and eradicate all forms of violence. Subsequently, the general structure of the learning track is detailed, including the key aspects of each course and the methodology used, to then delve into the conceptualization of attitudes, considering them as complex phenomena and identifying their essential components: cognition, affection, and behavior. Specifically, the focus group explores the reasons for choosing the educational journey, training expectations, previous experience in basic education related to gender, areas for improvement in training, as well as opinions on each course. Finally, the personal and professional impact of participation in this training process is analyzed. This approach allowed for the identification of guidelines for improving educational services, as well as the progress and challenges related to the Gender Perspective at the Normal school. Keywords: Teacher’s attitude; University student; Gender equality; Coeducation.

Resumo:

Este capítulo apresenta uma análise realizada por meio de um grupo focal sobre as atitudes em relação à perspectiva de gênero em um grupo de alunos de uma faculdade pública de formação de professores que concluíram um curso de formação denominado “Gênero e Educação”, composto por quatro cursos em formato virtual. Primeiramente, é examinada a importância do papel do professor na transformação dos ambientes educacionais para promover a igualdade de gênero e erradicar todas as formas de violência. Em seguida, a estrutura geral do curso é detalhada, incluindo os principais aspectos de cada curso e a metodologia utilizada, para então aprofundar a conceituação das atitudes, considerando-as como fenômenos complexos e identificando

seus componentes essenciais: cognição, afeto e comportamento. No grupo de foco, exploramos especificamente os motivos da escolha do caminho de treinamento, as expectativas de treinamento, a experiência anterior na educação básica em relação ao gênero, as áreas de melhoria no treinamento, bem como as opiniões sobre cada curso. Por fim, analisamos o impacto pessoal e profissional da participação nesse processo de treinamento. Essa abordagem permitiu identificar diretrizes para a melhoria do serviço educacional, bem como os avanços e desafios relacionados à Perspectiva de Gênero na faculdade de formação de professores.

Palavras-chave: Atitude do professor; Estudante universitário; Igualdade de gênero; Coeducação

La influencia de la familia en las aspiraciones ocupacionales tradicionalmente masculinizadas y feminizadas, en un grupo de niñas y niños de preescolar

Rafael Alejandro Zavala Carrillo, Maricela Soto Quiñones, Orlando Daniel Jiménez Longoria

Resumen:

Las expectativas educacionales de la familia son transmitidas por medio del lenguaje, conductas y acciones hacia las y los hijos en edades tempranas. Este trabajo de investigación se centró en un grupo de veinte infantes cuyas edades oscilaban entre 5 y 6 años, de un jardín de niños urbano, en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, México. El objetivo del estudio, por consiguiente, fue analizar el impacto que tienen las expectativas educacionales de la familia sobre sus hijas e hijos en edad preescolar respecto a la posible elección de carreras u oficios culturalmente masculinizados o feminizados. La metodología fue de corte cualitativo, descriptiva y analítica. Se diseñó y aplicó un instrumento para la recopilación de datos empíricos y, de igual forma, se trabajó con una dinámica con los niños preescolares. Los resultados dan cuenta de que las y los niños preescolares, a excepción de algunos cuantos, manifiestan una inclinación por elegir una carrera profesional u oficio culturalmente masculinizado y feminizado, como derivado de la influencia de las expectativas familiares.

Palabras clave:

Influencia familiar; Preescolar; Aspiración profesional; Niñas y Niños.

Zavala Carrillo, R. A., Soto Quiñones, M., y Jiménez Longoria, O. D. (2024). La influencia de la familia en las aspiraciones ocupacionales tradicionalmente masculinizadas y feminizadas, en un grupo de niñas y niños de preescolar. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 180-195). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c330>



Introducción

A pesar de la evidencia empírica, y desde la experiencia como docente del nivel preescolar, se ha observado que aún se piensa que en edades tempranas es poco probable, e incluso imposible, que la niña o el niño tenga una idea inicial de lo que aspira a ser de grande. Dicha idea, permea en gran parte del pensar de diversos agentes involucrados en la formación de tales sujetos.

Esta situación ha generado dudas y cuestionamientos que impiden considerar al ser, sentir y pensar personal de las niñas y los niños preescolares como rasgos posibles de reconocer y explicar. Por lo tanto, con este estudio se tuvo como fin aportar conocimiento sobre el tema, de tal manera que sea útil para el profesorado que imparten clases en el nivel de preescolar, pues, le ofrece las bases para que contemplen a las niñas y a los niños como sujetos con ideas sobre lo que son y pueden llegar a ser en un futuro.

La investigación se centró en la siguiente interrogante: ¿Qué impacto tienen las expectativas educacionales de la familia sobre sus hijas e hijos en edad preescolar respecto a la posible elección futura de carreras u oficios culturalmente masculinizados o feminizados?

En este sentido, el trazado hipotético fue que las expectativas educativas de la familia constituyen un factor determinante en la inclinación de las y los hijos en edad preescolar por elegir un oficio o una carrera profesional masculinizada o feminizada, en un futuro próximo.

En correspondencia con lo anterior, el objetivo general fue analizar el impacto que tienen las expectativas educacionales de la familia sobre sus hijas e hijos en edad preescolar respecto a la posible elección futura de carreras u oficios culturalmente masculinizados o feminizados.

En el 2008, Diez, Ochoa y Virues realizaron el estudio *El desarrollo de las aspiraciones ocupacionales como modelo de estudio sobre la comprensión de la organización social en niños y adolescentes: algunas implicaciones psicológicas y educativas*. Uno de los dos objetivos planteados en el trabajo de investigación consistió en analizar las aspiraciones ocupacionales de niños y adolescentes al culminar los niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Para el logro de ello, trabajaron con 360 sujetos de los tres niveles, y de tres contextos socioeconómicos diferentes, es decir, urbano alto, urbano medio y urbano bajo.

Para dar sustento teórico al estudio, los investigadores se apoyan en diversas teorías, entre las cuales se encuentra la de Gottfredson. Según esta teoría, en un principio las preferencias ocupacionales de los infantes se basan en intereses y deseos personales. A

partir de los cinco años, estas preferencias comienzan a moldearse de manera social. En consecuencia, aparecen aspiraciones ligadas con el género, la autoeficacia y el prestigio social (Diez et al., 2008).

Entre los hallazgos encontrados, se encuentra el hecho de que a los 12 años e incluso antes, los sujetos tienen ideas claras sobre las ocupaciones que aspiran a ejercer en el futuro. Además, aquellas y aquellos que aún no han decidido sobre una carrera en específica, empiezan a descartar ciertas aspiraciones ocupacionales por diversos motivos, como experiencias negativas en las asignaturas escolares, comentarios o falta de apoyo por los padres de familia, y falta de otros elementos estimulantes.

En el 2009, Ochoa y Diez realizaron el trabajo intitulado *Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato. Una mirada desde la Psicología educativa*. En esta investigación, las autoras señalan un crecimiento significativo en la evidencia científica sobre el estudio de las aspiraciones ocupacionales en los individuos. En este sentido, estudiosos como Trice y McClellan (1994, citado en Ochoa y Diez, 2009) reconocen que estas aspiraciones ocupacionales constituyen un proceso que tiene su génesis en las primeras etapas de desarrollo del sujeto.

En 2019, Macías-González, Caldera-Montes y Salán-Ballesteros realizaron el estudio *Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género*. Las investigadoras plantearon como objetivo el identificar las áreas de estudio y los factores que consideran los infantes al registrar sus aspiraciones de carrera. Esto, entre otras cosas, para evidenciar la realidad de los sujetos y, a su vez, ofrecer un panorama más amplio de actividades y carreras profesionales. Para el logro de estos propósitos, implementaron un proyecto de investigación-acción en grupos de estudiantes de nivel primaria.

Macías-González et al. (2019), rescatan la teoría de Ginzberg (1951). De acuerdo a los planteamientos de ésta, la decisión ocupacional constituye un proceso extenso e irreversible, el cual inicia desde el nacimiento y concluye hasta la muerte del individuo. Este proceso se encuentra dividido en tres periodos: las elecciones de fantasía, las elecciones tentativas y las elecciones reales. En el primero, a diferencia de los siguientes, las elecciones de los infantes están permeadas de imaginarios, intereses, impulsos y necesidades.

A partir de los resultados obtenidos, las investigadoras consideran a la infancia como una etapa de desarrollo de logros concretos en lo referente al proceso de elección de carrera futura, ya que, entre otras cosas, sienta las bases de los intereses, valores, habilidades y decisiones del campo o área de estudio.

En 2020, Núñez-Gómez, Rodrigo-Martín, Rodrigo-Martín y Mañas-Viniegra realizaron el trabajo de investigación *Autoconfianza y expectativas de carrera profesional*

en los menores en función del género. El uso de la creatividad para determinar el modelo aspiracional. Para el logro de los objetivos planteados, se empleó una metodología mixta, asimismo, se realizó un ejercicio de proyección. La muestra estuvo constituida por 80 infantes, con edades comprendidas entre los 5 y 10 años de edad.

En los sujetos en edades entre 5 y 6 años, las aspiraciones ocupacionales se ubicaron en tres niveles. En el primero, las preferencias se centraron en aquellas ocupaciones relacionadas con su vida cotidiana. En el segundo, se hallan aquellas relacionadas a los intereses y preferencias de las y los niños. En el tercer nivel, se ubican las relacionadas a las funciones desempeñadas por los referentes más directos.

Las investigadoras reconocen la importancia de la identificación y el conocimiento de ocupaciones y profesiones en la generación de vocaciones y expectativas en los infantes. Además, identifican que el modelo aspiracional en todos los sujetos de estudio se constituye por los seres más cercanos, como consecuencia de los factores de admiración o imitación.

Marco teórico-conceptual

Según Guevara (1996, como se citó en Bravo et al., 2017), la familia constituye la primera instancia formadora de los individuos, pues, las madres y los padres, forjan, modifican y reafirman ideales de formación sobre sus hijas e hijos. Las cuales, y de acuerdo con Bravo et al (2017), son relevantes para la vida personal, social y académica de éstos.

De acuerdo con Guerrero (2014), las ideas de formación de los progenitores son determinantes en las percepciones que tienen las hijas y los hijos respecto a sus propias habilidades, conocimientos, aptitudes; e indudablemente, en sus aspiraciones e ideales. Lo anterior, coadyuva a entender que, las expectativas educacionales que tienen las madres y los padres de familia inciden en la vida personal y escolar de su descendencia, ya que, a través de ellas, transmiten ideales, experiencias y perspectivas que influyen en el actuar, ser, pensar y sentir (Comas & Pujadas, 1991, como se citó en Garreta, 1994).

No debe olvidarse que, las expectativas, se caracterizan por insertarse, manifestarse e intensificarse, en diferentes ámbitos o estratos del ser y hacer individual de la familia, por lo que su valor e impacto será diferente y, a la vez, particular, en cada grupo o seno familiar. En esta tesitura, es posible hablar de expectativas personales, económicas, culturales, ambientales y educacionales. Y, al ser forjadas por las madres y los padres de familia, están permeadas de deseos, anhelos e ilusiones, pero también de angustia, duda, temor e incertidumbre.

Cada tipo de expectativa impacta en diferente grado sobre el individuo, como resultado de diferentes factores sociales, ambientales, familiares e individuales, por ejemplo, talentos particulares, convicción, práctica e ideología personal, intereses de la familia, nivel de educación, modelos o estereotipos sociales, etc.

Vale la pena rescatar las de tipo educacional. Esto es, entre otras cosas, por el valor que asignan, las madres y los padres de familia, a los procesos de educación que reciben sus hijas e hijos en las instituciones educativas. En este contexto, tales recintos escolares se catalogan como espacios de profesionalización continua (Díaz et al., 2009), pero también como recintos necesarios para hacer realidad el anhelo de formación ideado.

A grandes rasgos, las expectativas educacionales aluden “al nivel de escolaridad final que los adultos responsables esperan que el niño o niña alcance, también, a la creencia que son capaces de aprender, de tener buenos resultados, de completar la Enseñanza Media y seguir estudios superiores” (Díaz et al., 2009, p. 442). Y son generadas, por parte de los padres y madres de familia, desde antes que su descendencia ingrese al nivel de educación preescolar (Raty y Kasanen, 2010, como se citó en Guerrero, 2014).

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2002, como se citó en Díaz et al., 2014), ha manifestado que, este tipo de expectativa se forja como resultado de:

...la experiencia escolar de los padres y madres, la experiencia del hijo o hija, el nivel de viabilidad que percibe de estudios futuros y el nivel de importancia que le asigne a la educación para el porvenir de sus hijos. (p. 443)

Así, la familia es quien prepara el sendero que ha seguir su descendencia a fin de que alcancen una mejor posición académica, social, económica y cultura, a su vez, puedan involucrarse activamente en la sociedad misma. Ante ello, la escuela se concibe como el medio para el logro de tales propósitos (Díaz et al., 2014). De ahí que:

En la conformación de las demandas educativas, se puede constatar que existe un significativo grupo de alumnos “que sabe a qué atenerse”, que tiene claro desde su niñez (EGB) que, de una u otra forma, va a llegar a la Universidad (lo cual no significa que sea un grupo motivado) porque ése es su “destino”, un destino generalmente familiar y que se aferra a la enseñanza cualquiera que sea el resultado que obtenga. (Fernández de Castro, 1990, como se citó en Garreta, 1994)

En ese orden de ideas, las expectativas educacionales familiares podrían considerarse constructos heterogéneos y, en ocasiones, cambiantes, como resultado de las experiencias que las familias tienen tras el paso de los años.

Derivado de esto, y para su mejor comprensión, a tales expectativas, se les puede situar en cuatro ámbitos (Coloma, 1990, como se citó en Garreta, 1994). En cada uno (ver tabla 1), se visibiliza el grado de importancia que, las madres y padres de familia, asignan a la educación que reciben sus hijos e hijas, asimismo, dejan entrever el papel que atribuyen a la escuela.

Tabla 1. Las expectativas familiares y la función de la escuela

Ámbitos	Descripción
Ámbito 1. La escuela como lugar de aparcamiento de los hijos.	En este ámbito estarían aquellos padres que cuentan que la escuela <<guarde>> a sus hijos durante un cierto número de horas los días laborables (Garreta, 1994, p. 117).
Ámbito 2. La escuela como lugar de adquisición de conocimientos utilitarios.	Este sería el primer nivel de expectativas de carácter pedagógico, referentes al objetivo instruccional. Los padres esperan que sus hijos reciban conocimientos útiles para su futura integración en el mundo del trabajo. Podemos constatar diferentes niveles en función de lo que se considere necesario por parte de los padres, existe un abanico de posibilidades, desde sólo el aprendizaje de lectura, escritura y matemáticas (ejemplo anterior), hasta las familias que amplían la definición a disciplinas más humanistas, como literatura historia, arte, filosofía, etc. (Garreta, 1994, p. 177).
Ámbito 3. La escuela como lugar de formación integral	En éste hallaríamos las expectativas referentes al desarrollo de la persona en sus capacidades cognitivas y afectivas, desarrollo de la percepción y sensibilidad, logro del equilibrio interior y de la responsabilidad, afirmación de la autonomía personal y de la creatividad. Aquí se incluiría la transmisión de una u otra escala de valores. Este es el ámbito más diluido y conflictivo (Garreta, 1994, p. 117).
Ámbito 4. La escuela como plataforma de movilidad social.	Hallamos en éste las expectativas de los padres respecto al rendimiento escolar de los hijos como medio de ascender en la jerarquía social. Serían padres que acuden sólo a la escuela para protestar de las malas calificaciones de sus hijos sin interesarse por el aprendizaje. Este último ámbito puede darse conjuntamente con alguno de sus precedentes (Garreta, 1994, p. 118).

Fuente: elaboración propia a partir de Garreta (1994).

Ahora bien, todas, o gran parte de las expectativas educacionales que tiene la familia hacia sus hijos e hijas, se dirigen a un determinado propósito formativo, que es la obtención de un oficio o una carrera. Sin duda alguna, en la elección de ésta juegan un papel predominante los estereotipos de género, definidos como “aquellas percepciones permanentes de los papeles asignados a hombres y mujeres, los cuales se convierten en un sistema de creencias acerca de las características, atributos y comportamientos que se

piensa son propias, esperables y adecuadas para éstos” (Fernández, 1995, como se citó en García et al., 2015, p. 133).

En esta elección, o exigencia de formación, las ideas, valores, creencias, expectativas y percepciones de actividades que se consideran como propias de hombres y mujeres tienen un papel predominante y determinante, pues, impiden que el sujeto pueda trascender al rol asignado de manera histórica y cultural (García et al., 2015).

En otras palabras, la familia, así como otras instancias, determinan o esperan que los varones elijan carreras profesionales relacionadas a su género, es decir, profesiones masculinizadas, para que así puedan dar cuenta de su masculinidad otorgada a través de los años por la cultura dominante de la sociedad. En este sentido, para las mujeres se definen carreras permeadas con signos o cualidades propias del dominio femenino, que, la cultura patriarcal, ha situado específicamente en los ámbitos humano y social (García et al., 2015).

El proyecto de formación ideado por las madres y padres de familia hacia sus hijas e hijos es exteriorizado a través de diversos signos y símbolos, que son interiorizado constantemente por éstos, como derivado del deseo y la necesidad que tienen de explorar, indagar e involucrarse en el mundo que le rodea, pero también de conocerse a sí mismo. En consecuencia, tal proceso de descubrimiento/construcción no sólo abona al entendimiento de ese entorno, sino también le permite edificar una idea de sí mismo, donde, las ideas de los adultos significativos tienen mucho peso.

Según Harter (1985, como se citó en Loperena, 2008), las ideas que tienen los sujetos en edades tempranas respecto a quiénes son, cómo son y lo que quieren ser de grandes, están impregnadas de representaciones e imaginarios generados por las personas próximas. Entonces, y a partir de tal constructo, es posible reconocer a los sujetos como entes con características, intereses, deseos, habilidades, conocimientos, preferencias, ideales, motivaciones, capacidades, etc., particulares. Las cuales son apropiadas a partir de procesos cognitivos-sociales, y modificadas o reforzadas por la influencia que tienen en las diversas estructuras sociales en las que se desenvuelven.

Esto hace que, el infante, a medida que crece, se encuentre en constante conflicto consigo mismo como resultado de la disidencia que se da entre las percepciones, ideas, imaginarios y deseos propios con aquellos que le son ajenos. A pesar de ello, cada una de las descripciones que realiza sobre su persona, hace:

Referencia principalmente a comportamientos concretos, que pueden observarse; a características externas como las físicas; a sus preferencias; posesiones, y a su relación con miembros de su hogar. Menciona habilidades particulares sin generalizar -correr y brincar

en lugar de ser atlético-. Se describen a sí mismos de manera irrealmente positiva y casi siempre acompaña su descripción con acciones demostrativas, lo que piensa de sí mismo es inseparable de lo que hace. (Harter, 1998, como se citó en Loperena, 2008, p. 320)

Esas descripciones y/o comportamientos permiten identificar, entre otras cosas, la profesión u oficio que el aprendiz en edad temprana desea o tiene en mente ejercer durante su etapa adulta. Esto, es perceptible en los diversos espacios en los que se desenvuelven las niñas y los niños, pero principalmente se visualiza en las actividades escolares que tienen lugar en los centros educativos.

Metodología

El presente trabajo de investigación tuvo lugar en el jardín de niños “Beatriz González Ortega”, ubicado en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2022-2023. La muestra la constituyó el tercer grado, grupo C. A saber, éste estaba conformado por 12 niños y 8 niñas, cuyas edades oscilaban entre los cinco y seis años de edad. Los criterios de inclusión fueron: estar inscritos en el preescolar donde se realizó el estudio, pertenecer al 3°C, y tener una edad entre los 5 y 6 años.

El estudio se realizó bajo el paradigma cualitativo, con alcance descriptivo. Se empleó la técnica de la encuesta para la recopilación de datos empíricos; específicamente, mediante una encuesta estructurada en un formulario online, que es una herramienta en la que el usuario introduce datos para ser almacenados y procesados posteriormente. Para la construcción de esta, fue imprescindible la revisión teórica para precisar las categorías y dimensiones para formular cada uno de los ítems, considerando el objetivo del estudio.

Se organizaron dos bloques. En el primero, referido a la influencia de la familia, se ubicaron las dimensiones referidas a datos generales, tipos de familia e importancia atribuida al preescolar. En el segundo, correspondiente a las expectativas de carrera profesional de la familia, donde se ubicaron dimensiones sobre el nivel máximo de estudio deseado y carrera profesional a ejercer.

Cada uno de estos elementos se sintetizan en la siguiente tabla (2)

Tabla 2. Categorías y dimensiones empleadas en el diseño del instrumento

Categorías	Dimensiones
Influencia de la familia	Datos generales: edad, último grado de estudio, número de hijos o hijas, y ocupación. Importancia asignada a la educación preescolar.
Expectativa de carrera profesional	Nivel escolar que la familia aspira para su hija(o). Ocupación que la familia aspira para su hija(o).

Fuente: elaboración propia

De igual forma, se diseñó y aplicó una dinámica con las y los niños, denominada *Lo que quiero ser de grande*. Su fin fue observar y recuperar datos a través de un dibujo sobre el ideal profesional de cada infante. Para esto, se organizó una mañana de trabajo. Se empleó la sala de música, y se colocaron 20 caballetes, y cada uno con un trozo de cartulina. Asimismo, se colocó diverso material, como pinturas, colores, crayones, lápices, gises, etc., para que el estudiantado completará la tarea asignada, que fue representar lo que cada una y uno aspiraba a ser de grande.

Esta actividad fue parte del producto final de un proyecto escolar titulado ¿Qué quiero ser cuando crezca? Al respecto, se plantearon diversas sesiones adecuadas al contexto y características de los alumnos, la institución y familias. En correspondencia con esto, se revisaron diversos oficios y carreras profesionales, asimismo, se invitaron a profesionales para que explicaran aspectos del trabajo que realización y, a la vez, realizarán demostraciones, ya que, como mencionan Macías-González et al. (2019), es vital que las escuelas ofrezcan información a las y los niños sobre profesiones u oficios a para la toma de decisiones.

Resultados

A fin de conocer las expectativas educacionales de las madres y padres de familia, se elaboró una encuesta dividida en varias secciones. Ésta se diseñó y aplicó a través de un formulario *Google*. Se contó con una participación de 20 personas, en su totalidad madres de familia. Lo que representa el 100% de participación.

La primera sección del formulario tuvo como propósito reconocer aspectos propios de las madres de familia. A través de él, y hasta la fecha de aplicación, se encontró que un 29.20% tenía una edad comprendida entre los 22 y los 30 años; la de un 62.50%, se situaba entre los 31 y 40 años; y la de un 8.30%, se ubicaba entre los 41 y 45 años.

Respecto al último grado de estudios, se halló que el 4.20% concluyó la secundaria; el 29.20% con bachillerato; el 58.30% con licenciatura; y el 8.30% con posgrado, respectivamente. Entre las carreras estudiadas, se encuentran: derecho, administración de empresas, enfermería, ciencias y técnicas de la comunicación, mercadotecnia, gastronomía, psicología social, psicología educativa, docencia y diseño gráfico.

Con la segunda sección, por su parte, se identificaron aspectos específicos de los padres de familia. En lo referente a la edad, se encontró que un 20.83% de los padres tenía una edad comprendida entre los 20 y 30 años; la de un 70.83%, estaba entre los 31 y 40 años; y la de un 8.33%, se hallaba entre 41 y los 45 años.

En torno al tópico del último grado de estudios, el 25% mencionó haber concluido la secundaria; el 20.8% el bachillerato; y el 54.2% la licenciatura, respectivamente. Las carreras estudiadas por este porcentaje de padres de familia fueron: ingeniería industrial, eléctrica, química y biotecnología, arquitectura, ciencias de la computación y educación. Y, por último, el 50% de las madres de familia manifestó no trabajar, mientras que el otro 50% si lo hacía.

De acuerdo a los datos proporcionados, el 100% de los padres de familia laboraba. Y, al igual que en el caso de las madres de familia, algunos, de los que tuvieron la oportunidad de recibir una formación profesional, ejercían en el campo para el cual se prepararon, pero otros no. En concreto, sus trabajos estaban enfocados a la construcción, mantenimiento, comercio, gobierno local y estatal, clínica de salud, minería e instancias federales.

Mediante la tercera sección del formulario, se identificaron aspectos generales de las familias. Así, se reconoció que un 8.30% de éstas se encuentra conformadas por dos miembros; la de otro 8.30%, por tres; la de un 41.70%, por cuatro; la de un 25%, por cinco; y, finalmente, la de un 16.70%, por cinco. Ahora bien, y respecto al número de hijas e hijos, se reconoció que el 20.83% de las familias tiene sólo uno o una.; el 41.67%, dos; el 29.17%, tres; y sólo el 8.33%, cuatro.

Con la cuarta sección, en cambio, las madres y padres de familia manifestaron sus percepciones sobre la educación preescolar. De ahí que, el 100% asignó un grado considerable de importancia a las actividades que se realizan en el preescolar, no sólo para la etapa por la que transcurren las niñas y niños, sino también por el impacto que tiene para la vida futura,

Acorde al punto de vista de la familia, un 8.30% de éstos consideró que, la función de preescolar es que las niñas y los niños adquieran las bases para la primaria; y el 91.70%, por el contrario, expresó que el jardín de niños tiene como propósito que los educandos sienten las bases para una carrera profesional. Y el 0% lo percibió como un espacio que

favorece el desarrollo de formación integral en el estudiantado y, ni mucho menos, le consideraron como un sitio de cuidado.

Por último, y conforme las respuestas dadas en quinta sección del instrumento, se traslucieron las expectativas educacionales que tienen las familias sobre sus hijos de preescolar. De tal manera, un 37.50%, de las madres y padres de familia, esperan que éstos concluyan, en un futuro no muy lejano, el nivel de licenciatura; y, el 62.50%, un posgrado. Así, el 12.50% de las familias piensa que, ese último grado de estudios, les servirá a sus hijos para acceder a un buen puesto de trabajo y superarse económicamente; el 4.20% cree que le será de utilidad para conocer y comprender su localidad y nación, así como para contribuir a su mejora continua; mientras que para el 83.30%, representa una oportunidad para el desarrollo de la creatividad, habilidades, autonomía y, sobre todo, para aprender a aprender.

Y, en otro orden de ideas, el 100% manifestó del oficio o carrera que espera que, su hija o hijo, estudie en un futuro próximo. De acuerdo a lo manifestado, desean que, su descendencia, estudie carreras u oficios como arquitectura, gastronomía, ingenierías, dentista, medicina, educación, seguridad privada, carpintería, veterinaria y zootecnia, por mencionar algunas.

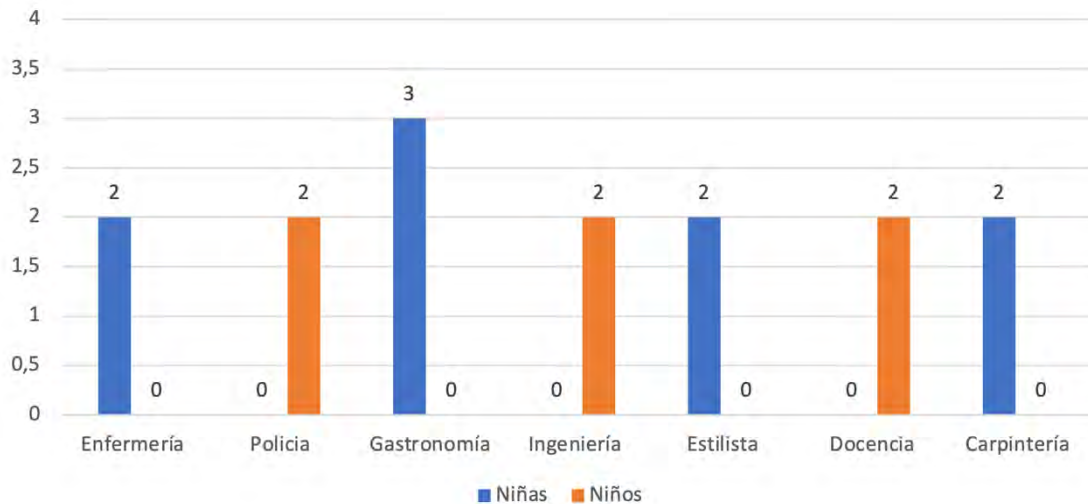
En este orden de ideas, el 75% y el 25% esperan que su hijo estudie una carrera u oficio de carácter masculinizado y ajeno a lo establecido por los estereotipos tradicionales de género, respectivamente. Ahora bien, el 16.17% y el 83.33% tiene el interés de que su hija realice estudios profesionales ajenos a lo establecido o fundado por la sociedad para las mujeres y específicos del género, respectivamente.

Por otro lado, se propuso la actividad *Lo que quiero ser de grande* a fin de contar con más información respecto a la influencia de las expectativas educacionales de la familia en la elección futura de carrera profesional u oficio por parte de las y los niños preescolares.

De la cantidad de alumnos que se atendían en el grupo, se recabaron y resguardaron evidencias (dibujos) de solo 15 estudiantes, puesto que el día de la aplicación de la actividad el resto del estudiantado faltó por cuestiones de salud, así como situaciones específicas de las y los tutores. La cantidad de alumnos que participaron representa el 75% del total de las y los niños del grupo.

Gran parte del total de los dibujos realizados por los preescolares, 73.33%, plasmaron dibujos relacionados a profesiones u oficios destinados a su rol, es decir, trabajos masculinizados o feminizados. Asimismo, corresponden a carreras u oficios que han observado o escuchado en el seno familiar o en el medio en el que se desenvuelven, pero, sobre todo, que desempeñan adultos significativos a ellos.

Figura 1. Inclínación por carrera u oficio por las niñas y los niños preescolares



Fuente: elaboración propia a partir de la actividad Lo que quiere ser de grande (2023).

De acuerdo al gráfico presentado, solo el 26.67% del alumnado seleccionó una carrera u oficio ajeno a los roles establecidos de manera tradicional por la cultura patriarcal o predominante en la sociedad. De esta manera, y con base a lo seleccionado por estos aprendices, se deja entrever que dentro del seno familiar se ha dejado atrás la idea de un comportamiento específico para el hombre y la mujer, a comparación de las características, virtudes y valores transferidos y reforzados continuamente por la sociedad (García et al., 2015).

Estos resultados se deben a la influencia que tienen los adultos significativos. Nuñez-Gómez et al. (2020), mencionan que las madres y los padres de familia constituyen el máximo ejemplo para las y los hijos. En este sentido, éstos, junto con otros familiares directos, comunican de manera directa e indirecta sus expectativas, deseos, discursos, opiniones, gustos y disgustos, etc., sobre carreras u oficios.

Toda la información proveniente del exterior es interiorizada y manifestada por las y los niños a través de sus palabras y acciones. Si bien es cierto que, en los primeros años de vida del sujeto, las aspiraciones profesionales de éstos pueden estar permeadas de necesidades, deseos e intereses, a medida que crece, estas pueden ser influenciadas y moldeadas socialmente (Gottfredson, 1981, como se citó en Diez et al., 2008).

En correspondencia con ello, y tomando como referencia los resultados de la gráfica y la encuesta, se observa que gran parte de los padres de familia ha influido en la aspiración que tienen las niñas y los niños por elegir una carrera feminizada y masculinizada, respectivamente. Y solo una parte mínima de las y los tutores, ha influido para que sus hijas e hijos aspire a una carrera ajena al rol asignado por la sociedad.

Conclusiones

Las expectativas educativas de la familia se forjan desde antes que las y los hijos ingresen a la educación formal, como resultado de las experiencias propias, imaginarios, creencias, ideologías; y, en algunos casos, proyectos o sueños, que no fueron posibles de concretizar por alguno o ambos progenitores, derivado de una situación personal, económica o familiar.

La variedad de concepciones e ideologías llegan a ser transmitidas de manera sistémica, por medio del lenguaje, conductas y expresiones. Las cuales se caracterizan por vislumbrar las verdaderas intenciones de la familia sobre el futuro de sus hijos e hijas.

Así, las expectativas expresadas por parte de las madres y padres de los sujetos de este estudio se concentraron, en su mayoría, en oficios o profesiones masculinizadas y feminizadas. Y solo una parte, esperan que su descendencia estudie o desarrolle una actividad ajena a lo establecido por la cultura predominante de la sociedad.

Para que sean concretizadas esas expectativas, los padres y madres de familia consideran fundamental que sus hijos estudien el nivel superior y, por ende, logren el grado académico correspondiente; sin embargo, algunos otros, creen necesarios estudios posteriores a éste. Tales datos son coincidentes, una vez más, con el estudio de Díaz et al. (2009), pues prevalece la idea en las familias de que, a mayor grado de escolarización, mejores posibilidades de concreción de las expectativas. Esas expectativas, por ende, son percibidas e interiorizadas por cada uno de los miembros de la familia, tanto de manera directa e indirecta. Su impacto, así como su trascendencia, será disímil en cada una de las etapas de desarrollo del individuo; no obstante, tienen un alto grado de incidencia, ya sea de manera positiva o negativa, entre los tres y seis años de edad, correspondiente al período de preescolar.

De modo que, y de acuerdo con Fernández de Castro (1990, como se citó en Garreta, 1994), las expectativas generadas, por las madres y los padres de familia, han impregnado el sentir y pensar de sus hijas e hijos. Por consiguiente, las y los pequeños ya han mentalizado hacia dónde van, o pueden llegar a ser; asimismo, han identificado rutas en la que pueden proceder para lograrlo.

Las ideas son manifestadas por los preescolares por medio del lenguaje tanto verbal como no verbal, además, denotadas a través de acciones demostrativas, en los diversos espacios y momentos escolares. En ese sentido, los dibujos realizados por los escolares constituyen una muestra de la representación del pensar de los niños y, a la vez, una evidencia fidedigna de lo que se observa en el día a día.

Ese deseo de profesión, observado en el aula y plasmado en el dibujo, no dista en lo más mínimo, con las respuestas dadas por los preescolares en una entrevista efectuada al inicio del ciclo escolar. Esto permite manifestar que esa idea, sueño o imaginario, no se transforma con facilidad en edades tempranas, a pesar de la influencia que reciben los niños de los agentes con los que se involucran en las diferentes estructuras sociales, sino que, por el contrario, se retroalimenta e intensifica a partir de esos procesos socializadores.

Además, el anhelo de estudiar una carrera o profesión por los sujetos en edades tempranas es caracterizado por estar centrado en un aspecto específico de dicha profesión y, a su vez, por girar en torno a una construcción social. Por esto, y al preguntarle a los niños el porqué de su elección, sus respuestas siempre estarán basada en la función principal de la profesión ideada. En caso de que se les explique otras características, funciones y bondades de ésta, no serán asimiladas e interiorizadas, pues, no constituyen parte de la visión que ellos han conformado.

Los resultados dan cuenta de que las y los niños preescolares, a excepción de algunos cuantos, manifiestan una inclinación por elegir una carrera profesional u oficio culturalmente masculinizado y feminizado, que es detonado por las expectativas familiares y reforzado por las demás estructuras sociales en las que se desenvuelve el sujeto. En ese sentido, los preescolares comienzan a concebir su rol ocupacional futuro, manifestándolo a través del juego simbólico y, por ende, logran construir una concepción de eficacia sobre el contexto ideado en el que se desenvolverán.

En este orden de ideas, es imprescindible que las madres y padres de familia logren mermar y, sobre todo, erradicar, estereotipos de género tradicionales. Esto, con el propósito de que su descendencia pueda tener un papel profesional y social deseado independientemente de su sexo o género, pues, de no hacerlo, el sujeto no podrá trascender del rol designado por la sociedad. Por consiguiente, efectuará actividades relacionadas a su mismo sexo, que, si no se apega a ello, denotará una inferioridad y fragilidad (García et al., 2015).

Como se puede observar en este estudio, los ideales, valores, expectativas e intereses de las familias tienen un papel preponderante en el desarrollo profesional futuro de las y los niños en edades preescolares. Por lo tanto, es un tema emergente a atender desde las instancias correspondientes, si y solo si se quiere construir un país pacífico, justo y libre de violencias, con oportunidades para todas y todos.

Referencias

- Bravo, M., Salvo, S., Mieres, M., Mansilla, J., & Hederich, C. (2017). Perfiles de desempeño académico: la importancia de las expectativas familiares. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(50), 361-386. <https://doi.org/10.18504/pl2550-016-2017>
- Díaz, A., Pérez, M. V., & Mozó, P. (2009). Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 442-448.
- Diez, E., Ochoa, A., y Virues, R. (2008). El desarrollo de las aspiraciones ocupacionales como modelo de estudio sobre la comprensión de la organización social en niños y adolescentes: algunas implicaciones psicológicas y educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 38(1-2), 107-138.
- García, J., Ávila, D., Vargas, M. K., y Hernández, C. I. (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.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers*, 43, 115-122.
- Guerrero, G. (2014). *Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Grade.
- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar. Revista interinstitucional de investigación educativa*, 9(18), 307-327.
- Macías-González, G. G., Caldera-Montes, J. F., & Salán-Ballesteros, M. N. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia*, 26(80), 1-23
- Nuñez-Gómez, P., Rodrigo-Martín, L., Rodrigo-Martín, I., & Mañas-Viniegra, L. (2020). Autoconfianza y expectativas de carrera profesional en los menores en función del género. El uso de la creatividad para determinar el modelo aspiracional (Self-confidence and professional expectations in kids according to gender. The use of creativity in defining a career aspiration model). *Espacios*, 41(46), 41-57.
- Ochoa, A., y Diez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato: Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles educativos*, 31(125), 38-61.
- Villegas, L. (2010). *La etapa preoperacional y la noción de conservación de cantidad en niños de 3 a 5 años del Colegio San José De La Salle* [Tesis de Licenciatura, Universitaria Lasallista].

The influence of family on traditionally masculinized and feminized occupational aspirations in a group of preschool girls and boys
A influência da família nas aspirações ocupacionais tradicionalmente masculinizadas e feminizadas em um grupo de meninas e meninos em idade pré-escolar

Rafael Alejandro Zavala Carrillo

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0003-3607-7897>
rafaelzavala@benmac.edu.mx

Maricela Soto Quiñones

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0001-8684-8704>
sotoqm23@gmail.com

Orlando Daniel Jiménez Longoria

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0009-0003-6133-918X>
orlandojimenez@benmac.edu.mx

Abstract:

Family educational expectations are transmitted through language, behaviors and actions to children at an early age. This research focused on a group of twenty children between the ages of 5 and 6 years from an urban kindergarten in the city of Fresnillo, Zacatecas, Mexico. The objective of the study, therefore, was to analyze the impact of the family’s educational expectations on their preschool-age children with respect to the possible choice of culturally masculinized or feminized careers or occupations. The methodology was qualitative, descriptive and analytical. An instrument was designed and applied for the collection of empirical data and, likewise, a dynamic was used with the preschool children. The results show that preschool children, with the exception of a few, show an inclination to choose a professional career that is culturally masculinized and feminized, as a result of the influence of family expectations.

Keywords: Family influence; Preschool; Career aspiration; Girls and Boys.

Resumo:

As expectativas educacionais da família são transmitidas às crianças desde cedo por meio da linguagem, dos comportamentos e das ações. Esta pesquisa se concentrou em um grupo de vinte crianças de 5 a 6 anos de idade de um jardim de infância urbano na cidade de Fresnillo, Zacatecas, México. O objetivo do estudo, portanto, foi analisar o impacto das expectativas educacionais da família em seus filhos pré-escolares com relação à possível escolha de carreiras ou ocupações culturalmente masculinizadas ou feminizadas. A metodologia foi qualitativa, descritiva e analítica. Foi elaborado e aplicado um instrumento para a coleta de dados empíricos e, da mesma forma, foi utilizada uma dinâmica com as crianças em idade pré-escolar. Os resultados mostram que as crianças em idade pré-escolar, com exceção de algumas, mostram uma inclinação para escolher uma carreira ou profissão culturalmente masculinizada e feminizada, como resultado da influência das expectativas da família.

Palavras-chave: Influência da família; Pré-escola; Aspiração de carreira; Meninas e meninos.

Explorando fronteras lingüísticas y culturales: perspectivas estudiantiles sobre estereotipos de género en la selección de idiomas

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Resumen:

Este capítulo examina la compleja interacción entre estereotipos de género, culturales y elección de idiomas en el contexto universitario. Se aborda desde diversas perspectivas teóricas, incluyendo la socialización de género, la performatividad de género, el contacto lingüístico y cultural, y la identidad lingüística. Se detalla la metodología utilizada en un estudio cuantitativo realizado en tres universidades públicas de Sao Paulo, Brasil, explorando las asociaciones entre autopercepción de género y elección de idiomas. Se discuten los resultados, resaltando la presencia de estereotipos de género arraigados en la elección de idiomas, así como la influencia de estereotipos culturales y motivaciones diferenciadas según el género. Se concluye destacando la relevancia de considerar estos factores en la formulación de políticas educativas inclusivas y se señalan posibles direcciones para futuras investigaciones.

Palabras clave:

Cultura; Educación; Estereotipo; Lengua; Universidad.

Briceño Nuñez, C. E. (2024). Explorando fronteras lingüísticas y culturales: perspectivas estudiantiles sobre estereotipos de género en la selección de idiomas. En L. Rangel Bernal (coord). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 197-210). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c331>



Introducción

La selección de idiomas en el ámbito universitario es un fenómeno complejo influenciado por una variedad de factores, entre ellos, los estereotipos de género y culturales (Kotek et al., 2021; Amerian y Tajabadi, 2020; Chaffee et al., 2020; Lewis y Lupyan, 2020). Estos estereotipos pueden moldear las percepciones y decisiones de los estudiantes en cuanto a qué idiomas estudiar, lo que a su vez impacta en la diversidad lingüística y cultural en el contexto académico. Por lo tanto, es crucial abordar cómo los estereotipos de género y culturales inciden en la elección de idiomas en las carreras universitarias.

Desde una perspectiva científico-académica, investigar sobre estereotipos de género y culturales en la elección de idiomas es crucial (Kotek et al., 2023; Tripp y Munson, 2022; Charlesworth et al., 2021; Lindvall-Östling et al., 2020). Este análisis no solo permite comprender las fuerzas que influyen en las decisiones lingüísticas, sino que también contribuye a la formulación de estrategias educativas más justas. La equidad de oportunidades y el desarrollo integral de los estudiantes se ven directamente afectados por estas percepciones arraigadas, subrayando la relevancia de esta investigación.

Desde perspectivas epistemológicas, ontológicas y axiológicas, este estudio propone un acercamiento a las complejidades en las decisiones lingüísticas de los estudiantes universitarios, adentrándose en la intersección entre estereotipos de género y culturales en la elección de idiomas. Desde un enfoque epistemológico, se busca comprender cómo estas concepciones influyen en la construcción del conocimiento lingüístico y en la formación de identidades académicas, para ello conviene entender la manera como se gesta el entendimiento de ciertos idiomas en relación con la masculinidad o feminidad percibida (Chevrot, 2024; Weissrock, 2022).

En el plano ontológico, se exploran las dimensiones existenciales de esta elección, examinando de qué manera los estereotipos de género y culturales configuran la realidad lingüística percibida por los estudiantes. ¿Cómo se internalizan y legitiman estas percepciones en la experiencia subjetiva de los individuos al seleccionar un idioma? (Inceoglu, 2022), teniendo en cuenta que esta perspectiva ontológica ilumina la relación entre la existencia individual y las estructuras sociales que influyen en la elección lingüística.

Desde la perspectiva axiológica, se abordará críticamente la valoración social de diferentes idiomas, identificando percepciones y jerarquías que pueden afectar la elección de los estudiantes. Al ponderar sobre el cómo se establecen y perpetúan ciertos valores atribuidos a los idiomas en el contexto académico (Honegger, 2020), se pueden examinar no solo las opciones de los estudiantes desde una perspectiva individual, sino que también considera cómo estas elecciones contribuyen a la creación y reproducción de normas y valores culturales más amplios.

En el panorama actual de la investigación, la literatura científica revela brechas significativas en la comprensión de cómo los estereotipos de género y culturales influyen en la elección de idiomas en la educación superior. Aunque existen estudios sobre la representación de género en distintas disciplinas académicas (Casad et al., 2021; Huang et al., 2020), la conexión específica con la elección de idiomas ha sido poco explorada.

El problema objeto de estudio radica en la falta de comprensión integral de cómo los estereotipos de género y culturales impactan la elección de idiomas en la universidad. Se busca analizar críticamente los factores que inciden en dicha elección, considerando tanto la representación de género como los posibles estereotipos asociados con idiomas específicos. Por lo que conviene atender esta realidad, a fin de contribuir con el diseño de políticas educativas más inclusivas a fin de promover la diversidad lingüística en el contexto académico.

Marco Teórico

El fundamento conceptual de este estudio se sustenta en diversas corrientes que abordan la intersección de género, cultura e idiomas, en el ámbito académico. La revisión del tema revela la existencia de enfoques significativos que arrojan luz sobre los estereotipos de género y culturales presentes en la selección de idiomas.

Teoría de la Socialización de Género: Desde la perspectiva de la socialización de género, se entiende que los individuos internalizan roles y expectativas de género desde una edad temprana, lo que puede influir en sus elecciones y comportamientos en la vida académica (Honegger, 2019; Carter 2014). La asignación cultural de ciertos idiomas a roles de género específicos puede afectar la decisión de los estudiantes al elegir qué idiomas estudiar.

Teoría de la Performatividad de Género: La teoría de la performatividad de género, propuesta por Judith Butler, sugiere que el género es una construcción social y se realiza a través de acciones repetitivas (Barquet-Muñoz y Vázquez-Parra, 2021). En el contexto de la selección de idiomas, los estudiantes pueden ser influenciados por las expectativas de género al elegir un idioma que se perciba como más acorde con las normas de género socialmente establecidas.

Enfoque del Contacto Lingüístico y Cultural: Esta perspectiva se centra en cómo la interacción entre diferentes grupos lingüísticos y culturales puede dar forma a las percepciones y preferencias de idiomas (Matras, 2020; Thomason, 2020). El enfoque del contacto lingüístico y cultural puede ayudar a entender cómo las comunidades lingüísticas y culturales influyen en la elección de idiomas de los estudiantes universitarios, y cómo se pueden perpetuar estereotipos en este proceso.

La noción conceptual de la Identidad Lingüística: La identidad lingüística también juega un papel crucial en la elección de idiomas (Norton, 2010). Esta noción sugiere que las personas eligen ciertos idiomas para expresar su identidad cultural y social (Charness y Chen, 2020). Examinar cómo los estereotipos de género afectan la construcción de la identidad lingüística en el contexto académico es esencial para comprender completamente la dinámica de la elección de idiomas.

A pesar de la existencia de estos enfoques, la laguna teórica en la investigación radica en la falta de estudios específicos que aborden de manera integral los estereotipos de género y culturales en la selección de idiomas en las carreras universitarias. De modo que, este estudio busca llenar este vacío al integrar y expandir estos marcos teóricos, ofreciendo una comprensión más holística y profunda de los factores que influyen en las decisiones lingüísticas de los estudiantes.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo para analizar los estereotipos de género y culturales en la selección de idiomas entre estudiantes universitarios en tres universidades públicas de Sao Paulo, Brasil. La investigación tuvo un alcance descriptivo y correlacional, buscando explorar las asociaciones entre la autopercepción de género de los estudiantes y la elección de idiomas. El diseño utilizado fue transversal, recopilando datos en un momento específico, durante los meses de enero y febrero de 2024.

Población y Muestra

La población de estudio comprendió 300 estudiantes de entre 18 y 25 años de tres universidades públicas en Sao Paulo. Se seleccionaron siete idiomas para el estudio: inglés, español, portugués, francés, italiano, japonés y alemán. Para cada idioma, se consideró una muestra de 50 participantes, divididos equitativamente entre estudiantes autopercebidos como hombres y mujeres (para cada idioma participaron 25 individuos).

Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante encuestas estructuradas diseñadas específicamente para explorar las percepciones y decisiones de los estudiantes en relación con la selección de idiomas. El cuestionario incluyó preguntas que abordaban estereotipos de género y culturales asociados con cada idioma, así como factores motivacionales y de identidad lingüística. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas para obtener información cualitativa adicional y enriquecer la comprensión de las experiencias individuales.

Instrumentos utilizados

Encuesta estructurada

Se diseñó una encuesta estructurada como el principal instrumento de recolección de datos cuantitativos. El cuestionario incluyó preguntas cerradas que abordaban aspectos clave de la elección de idiomas, estereotipos de género y culturales asociados con cada lengua. Se solicitaron respuestas sobre la autopercepción de género, la motivación para elegir un idioma específico y las influencias sociales y culturales en dicha elección. Además, se incorporaron escalas de Likert para medir la intensidad de ciertos estereotipos.

Entrevistas semiestructuradas

Como complemento a la encuesta, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con un subconjunto de participantes. Estas entrevistas permitieron una exploración más profunda de las experiencias individuales, permitiendo a los participantes expresar sus percepciones y decisiones en relación con la elección de idiomas de manera más detallada. Las preguntas abordaron aspectos emocionales, sociales e identitarios vinculados a la selección de idiomas.

Procedimiento

Los participantes fueron contactados mediante anuncios en las plataformas universitarias y, una vez expresado su consentimiento, se les proporcionó la encuesta en línea. La encuesta se administró de manera individual para garantizar la privacidad y la concentración del participante. Las entrevistas se realizaron posteriormente con una selección estratificada de participantes para obtener una variedad de perspectivas y experiencias.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas y análisis de correlación para identificar patrones y asociaciones significativas. Se realizó un análisis de contenido para extraer temas y patrones de las entrevistas cualitativas. La triangulación de datos cuantitativos y cualitativos permitió una comprensión más completa y matizada de los estereotipos de género y culturales en la elección de idiomas.

Este conjunto de instrumentos y procedimientos se seleccionaron con el objetivo de capturar tanto datos cuantitativos como cualitativos, proporcionando una visión holística de la relación entre los estereotipos de género y culturales en la selección de idiomas entre estudiantes universitarios en Sao Paulo, Brasil.

Consideraciones éticas

El estudio se llevó a cabo respetando principios éticos fundamentales, garantizando la confidencialidad y anonimato de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de cada estudiante antes de su participación, explicando el propósito del estudio y asegurando la libre participación voluntaria. Los criterios de inclusión abarcaban estudiantes universitarios de las tres universidades seleccionadas en el rango de edad establecido. Los criterios de exclusión incluyeron a aquellos que no cumplieran con los criterios de edad, así como aquellos que no otorgaron su consentimiento informado para participar en la investigación.

Una limitación potencial de este estudio radica en la representatividad de la muestra, limitada a estudiantes de tres universidades públicas en Sao Paulo. Además, la investigación se centró en estereotipos de género y culturales específicos de la región, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones. Sin embargo, estas limitaciones proporcionan oportunidades para investigaciones futuras y exploración de contextos adicionales.

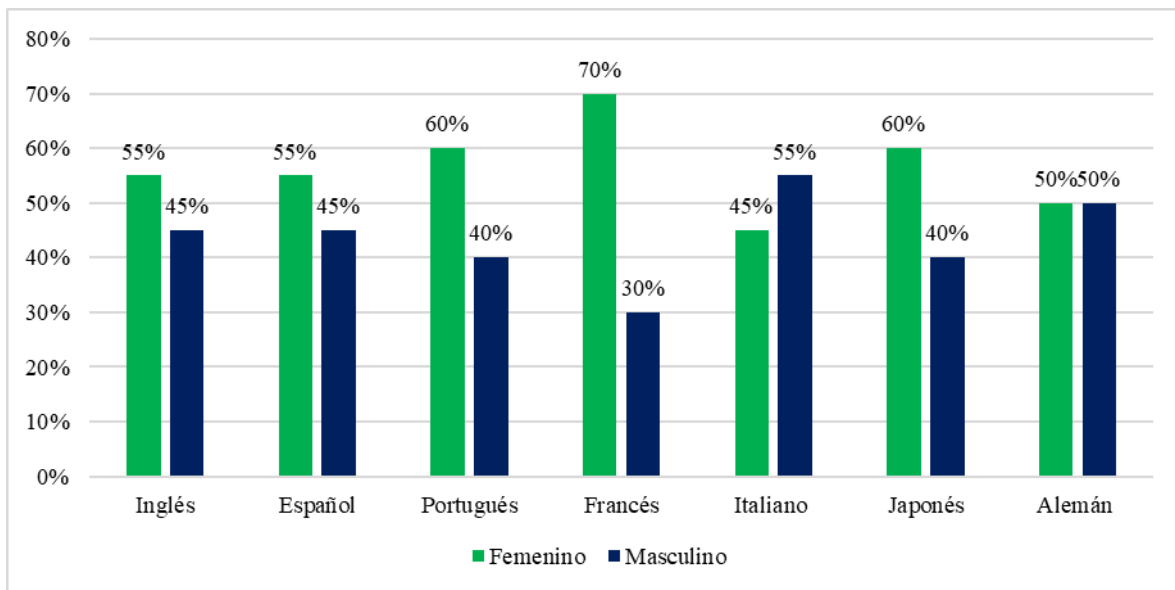
Resultados

La investigación reveló hallazgos significativos en relación con la influencia de estereotipos de género y culturales en la elección de idiomas. A continuación, se presentan los resultados atendiendo a las categorías de análisis previamente establecidas:

Influencia de estereotipos de género

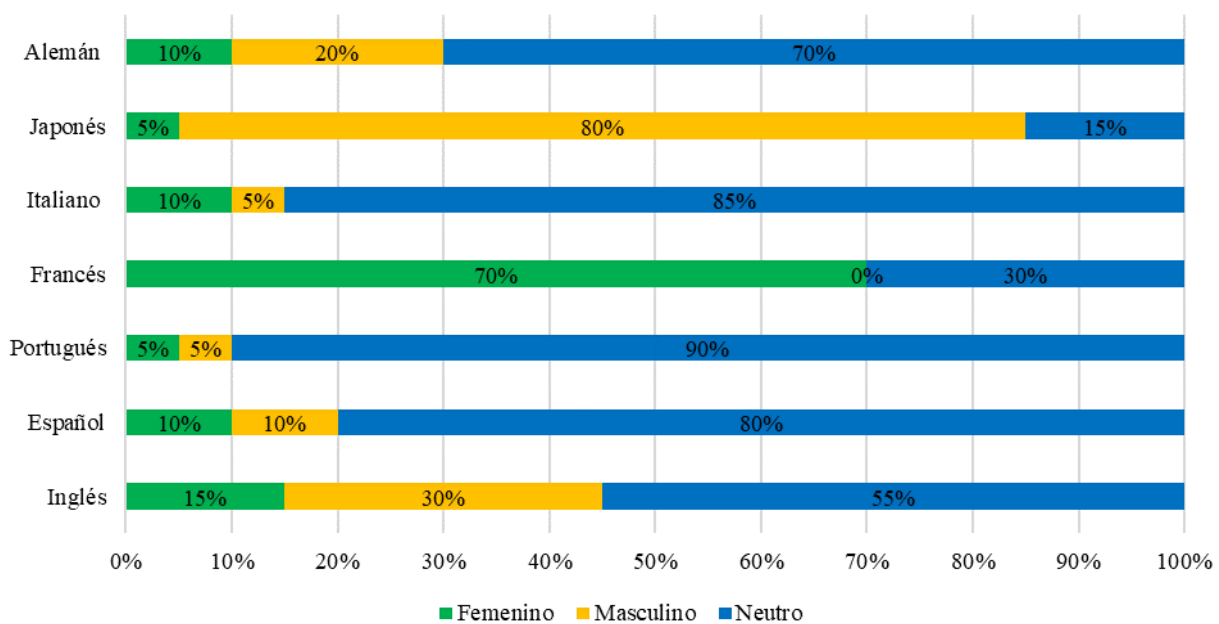
Los datos demográficos indican que, en general, existe una distribución equitativa entre estudiantes autopercebidos como hombres y mujeres en la elección de idiomas (Ver gráfica 1). Sin embargo, al analizar las respuestas a la escala de Likert sobre percepciones de género asociadas con cada idioma, se observa que algunos estereotipos persisten. Por ejemplo, el idioma japonés fue percibido con más frecuencia como masculino, mientras que el francés se asoció con características más femeninas (Ver gráfica 2). Estos resultados confirman la presencia de estereotipos de género arraigados en la elección de idiomas, respaldando la teoría de la socialización de género.

Figura 1. Elección de idiomas por género



Fuente: datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento

Figura 2. Percepciones de género asociadas con cada idioma



Fuente: datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento

Estereotipos culturales y elección de idiomas

La investigación también destaca la influencia de estereotipos culturales en la elección de idiomas. Los estudiantes mencionaron que la elección de un idioma particular estaba relacionada con percepciones culturales específicas, como el italiano vinculado a la pasión y

la elegancia, o el alemán asociado con la eficiencia y la rigidez. Estos resultados respaldan la teoría del contacto lingüístico y cultural, destacando cómo las representaciones culturales influyen en la elección de idiomas y refuerzan estereotipos.

Motivaciones diferenciadas según género

Las respuestas de la encuesta indican que las motivaciones para elegir un idioma difieren según el género autopercebido. Mientras que los estudiantes hombres tienden a enfocarse más en razones académicas y profesionales, las mujeres se inclinan hacia motivaciones personales y la influencia de amigos y familiares. Estos resultados sugieren una conexión entre las expectativas de género y las motivaciones individuales en la elección de idiomas, respaldando la teoría de la performatividad de género.

Identidad lingüística y elección de idiomas

Las entrevistas revelaron que la identidad lingüística desempeña un papel crucial en la elección de idiomas. Los participantes expresaron cómo la elección de un idioma les permitía expresar aspectos específicos de su identidad cultural y social. Este hallazgo respalda la teoría de la identidad lingüística y destaca la importancia de considerar la dimensión identitaria al analizar la elección de idiomas.

En el caso del inglés, se destaca como la elección más equitativa entre géneros, con un 55% de mujeres y un 45% de hombres. Las motivaciones mayoritarias son académicas (60%), seguidas de razones profesionales (35%), mientras que la percepción cultural se inclina hacia la globalización (70%). Los estereotipos de género se distribuyen de manera neutral en un 55%, siendo el 30% percibido como masculino y un 15% como femenino.

Para el español, la tendencia es hacia motivaciones personales (50%) y una percepción cultural destacada por la diversidad (60%) y la calidez (40%). La prevalencia de género muestra una ligera mayoría de mujeres (55%). En cuanto a estereotipos, el 80% lo percibe de manera neutral, un 10% como masculino y otro 10% como femenino.

En el caso del portugués, las motivaciones personales son predominantes (45%), seguidas de razones académicas (40%). La identificación cultural es fuerte (80%), y la percepción de género y estereotipos son mínimos, con un 90% de neutralidad y solo un 5% percibido como masculino o femenino.

Para el francés, las motivaciones se inclinan hacia lo académico (50%), con una prevalencia de mujeres (70%). Este idioma se asocia con estereotipos más claramente

femeninos (70%), destacando la elegancia y sofisticación. La percepción cultural refuerza estas asociaciones, con un 60% mencionando la elegancia.

En el caso del italiano, las motivaciones personales (50%) y académicas (40%) son predominantes. La percepción cultural destaca la pasión (70%), mientras que los estereotipos de género son mínimos, con un 85% de neutralidad y solo un 10% percibido como femenino.

En el japonés, la motivación académica es fuerte (70%), con una clara preferencia de hombres (60%). Los estereotipos de género son más marcados, con un 80% percibido como masculino y solo un 5% como femenino. La percepción cultural destaca la disciplina (65%) y la eficiencia (35%).

Para el alemán, las motivaciones académicas (60%) y la percepción de eficiencia (50%) son predominantes. La prevalencia de género es equitativa entre hombres y mujeres (50%), y los estereotipos de género son moderados, con un 70% de neutralidad, un 20% percibido como masculino y un 10% como femenino.

Estos resultados proporcionan una visión detallada de las complejas interacciones entre motivaciones, estereotipos de género, percepciones culturales y elección de idiomas entre estudiantes universitarios en Sao Paulo, Brasil.

Discusión

Según los datos antes planteados, surge la necesidad de ponderar sobre una perspectiva significativa sobre la influencia de estereotipos de género, estereotipos culturales, motivaciones diferenciadas según el género y la identidad lingüística en la elección de idiomas. En consonancia con los objetivos planteados, los resultados proporcionan un valioso entendimiento de cómo estos factores interrelacionados inciden en las preferencias lingüísticas de los individuos.

Respecto a la percepción de género asociada con cada idioma, nuestros hallazgos respaldan la idea de que los estereotipos de género desempeñan un papel crucial en la elección de idiomas, como previamente sugerido por Kotek et al. (2023) y Amerian y Tajabadi (2020). La Teoría de la Socialización de Género (Honegger, 2019; Carter, 2014), proporciona un marco sólido para comprender estos resultados, destacando cómo las expectativas de género internalizadas desde una edad temprana influyen en las decisiones académicas.

En relación con la asociación de ciertos idiomas con estereotipos culturales, la aplicación de la Teoría del Contacto Lingüístico y Cultural (Matras, 2020; Thomason, 2020), resalta la importancia de la interacción entre grupos lingüísticos y culturales en la formación de percepciones y preferencias de idiomas. Además, los estudios de Chevrot (2024) y Weissrock (2022), respaldan la noción de que las representaciones culturales desempeñan un papel fundamental en la elección de idiomas.

La divergencia en las motivaciones para elegir un idioma entre hombres y mujeres encuentra su explicación en la Teoría de la Performatividad de Género (Barquet-Muñoz y Vázquez-Parra, 2021), que subraya cómo el género se construye socialmente a través de acciones repetitivas. Este hallazgo también concuerda con la idea de que las expectativas de género pueden influir en las elecciones académicas, como indicado por Tripp y Munson (2022).

La importancia de la identidad lingüística en la elección de idiomas se alinea con la propuesta de Norton (2010), quien sostiene que las personas seleccionan idiomas para expresar su identidad cultural y social. Este resultado encuentra respaldo en la noción de que los estereotipos de género afectan la construcción de la identidad lingüística, como discutido por Lindvall-Östling et al. (2020).

Es imperativo reconocer las limitaciones del estudio, como señalado por Charlesworth et al. (2021) y Honegger (2020). Estas limitaciones ofrecen oportunidades para futuras investigaciones, que podrían profundizar en la comprensión de cómo los estereotipos de género y culturales influyen en la elección de idiomas en diversos contextos, como sugieren Casad et al. (2021) y Huang et al. (2020).

De modo que, esta investigación proporciona una contribución significativa al campo al arrojar más luz sobre las complejas interrelaciones entre estereotipos de género, estereotipos culturales, motivaciones diferenciadas según el género y la identidad lingüística en la elección de idiomas. Estos resultados amplían nuestro entendimiento del fenómeno estudiado y ofrecen un punto de partida sólido para futuras investigaciones en este ámbito.

Conclusiones

En este estudio, se exploraron las complejas interacciones entre estereotipos de género, estereotipos culturales, motivaciones diferenciadas según el género y la identidad lingüística en la elección de idiomas entre estudiantes universitarios en Sao Paulo, Brasil. Los resultados obtenidos revelan hallazgos significativos que contribuyen al entendimiento de este fenómeno y ofrecen perspectivas valiosas para futuras investigaciones.

En cuanto a la influencia de estereotipos de género, se confirmó la presencia de percepciones arraigadas, respaldando la Teoría de la Socialización de Género. La asociación de ciertos idiomas con características masculinas o femeninas refleja la internalización de expectativas de género desde edades tempranas, afectando las decisiones académicas de los estudiantes.

La influencia de estereotipos culturales también se evidenció en la elección de idiomas. La Teoría del Contacto Lingüístico y Cultural fue clave para comprender cómo las representaciones culturales específicas influyen en las preferencias de idiomas. Los estudiantes asociaron ciertos idiomas con atributos culturales, como la elegancia del francés o la eficiencia del alemán, contribuyendo a la formación de estereotipos.

Las motivaciones diferenciadas según el género resaltaron la importancia de la Teoría de la Performatividad de Género. Las expectativas de género influyeron en las razones detrás de la elección de idiomas, con estudiantes hombres centrados en motivaciones académicas y profesionales, mientras que las mujeres se inclinaron hacia motivaciones personales y la influencia de amigos y familiares.

La identidad lingüística emergió como un factor crucial en la elección de idiomas, respaldando la noción de Norton sobre la expresión de la identidad cultural y social a través de la selección de idiomas. Los participantes expresaron cómo la elección de un idioma les permitía manifestar aspectos específicos de su identidad, enriqueciendo la comprensión de la dinámica de elección de idiomas.

Entonces conviene resumir que, este estudio contribuye al campo de la educación con perspectiva de género al proporcionar una visión detallada de las complejas interrelaciones entre estereotipos de género, estereotipos culturales, motivaciones diferenciadas según el género y la identidad lingüística en la elección de idiomas. Estos resultados pueden informar políticas educativas más inclusivas y ofrecen oportunidades para investigaciones futuras que exploren estos fenómenos en diversos contextos y poblaciones.

Referencias

- Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: An evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 31(6), 623-644. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1747291>
- Barquet-Muñoz, J., y Vázquez-Parra, J. C. (2021). Aproximación a la teoría de la performatividad desde Judith Butler. *ScientiAmericana*, 8(2), 51–60. <https://doi.org/10.30545/scientiamericana.2021.jul-dic.6>

- Carter, M. J. (2014). Gender socialization and identity theory. *Social Sciences*, 3(2), 242-263. <https://doi.org/10.3390/socsci3020242>
- Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., & Petzel, Z. W. (2021). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 99(1), 13-23. <https://doi.org/10.1002/jnr.24631>
- Chaffee, K. E., Lou, N. M., Noels, K. A., & Katz, J. W. (2020). Why don't "real men" learn languages? Masculinity threat and gender ideology suppress men's language learning motivation. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(2), 301-318. <https://doi.org/10.1177/1368430219835025>
- Charlesworth, T. E. S., Yang, V., Mann, T. C., Kurdi, B., & Banaji, M. R. (2021). Gender Stereotypes in Natural Language: Word Embeddings Show Robust Consistency Across Child and Adult Language Corpora of More Than 65 Million Words. *Psychological Science*, 32(2), 218-240. <https://doi.org/10.1177/0956797620963619>
- Charness, G., & Chen, Y. (2020). Social identity, group behavior, and teams. *Annual Review of Economics*, 12, 691-713. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-091619-032800>
- Chevrot, J.-P. (2024). *Acquiring Sociolinguistic Variation in a First Language: Toward a Socialization-Based Framework*. Routledge. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04377247>
- Hoominfar, E. (2019). *Gender socialization*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1_13-1
- Honegger, M. (2020). What Does "Education" Mean: Cultural Values in Educational Language. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 42-53. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.12>
- Huang, J., Gates, A. J., Sinatra, R., & Barabási, A. L. (2020). Historical comparison of gender inequality in scientific careers across countries and disciplines. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(9), 4609-4616. <https://doi.org/10.1073/pnas.1914221117>
- Inceoglu, S. (2022). Language Experience and Subjective Word Familiarity on the Multimodal Perception of Non-native Vowels. *Language and Speech*, 65(1), 173-192. <https://doi.org/10.1177/0023830921998723>
- Lewis, M., & Lupyan, G. (2020). Gender stereotypes are reflected in the distributional structure of 25 languages. *Nature Human Behaviour*, 4, 1021-1028. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0918-6>
- Lindvall-Östling, M., Deutschmann, M., & Steinvall, A. (2020). An Exploratory Study on Linguistic Gender Stereotypes and their Effects on Perception. *Open Linguistics*, 6(1), 567-583. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0033>
- Matras, Y. (2020). *Language contact*. Cambridge University Press.
- Norton, B. (2010). Language and identity. *Sociolinguistics and language education*, 23(3), 349-369.

- Kotek, H., Dockum, R., & Sun, D. (2023, noviembre). Gender bias and stereotypes in large language models. *Proceedings of The ACM Collective Intelligence Conference*, pp. 12-24. <https://doi.org/10.1145/3582269.3615599>
- Kotek, H., Dockum, R., Babinski, S., & Geissler, C. (2021). Gender bias and stereotypes in linguistic example sentences. *Language*, 97(4), 653-677. <https://doi.org/10.1353/lan.2021.0060>
- Thomason, S. (2020). Contact explanations in linguistics. En R. Hickey, (ed.). *The Handbook of Language Contact* (pp. 31-49). John Wiley & Sons <https://doi.org/10.1002/9781119485094.ch1>
- Tripp, A., & Munson, B. (2022). Perceiving gender while perceiving language: Integrating psycholinguistics and gender theory. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 13(2). <https://doi.org/10.1002/wcs.1583>
- Weissrock, S. F. (2022). *A Text Analysis of Meaning in Research on Gender, Language, and Leadership*. Walden University.

Exploring linguistic and cultural boundaries: Student perspectives on gender stereotypes in language selection

Explorando as fronteiras linguísticas e culturais: perspectivas dos alunos sobre estereótipos de gênero na seleção de idiomas

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Universidad de Los Andes | Mérida | Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

chesspiare@gmail.com

Abstract:

This chapter examines the complex interplay between gender and cultural stereotypes and language choice in the university context. It is approached from various theoretical perspectives, including gender socialization, gender performativity, language and cultural contact, and linguistic identity. The methodology used in a quantitative study conducted in three public universities in Sao Paulo, Brazil, exploring the associations between gender self-perception and language choice is detailed. The results are discussed, highlighting the presence of entrenched gender stereotypes in language choice, as well as the influence of cultural stereotypes and gender-differentiated motivations. We conclude by highlighting the relevance of considering these factors in the formulation of inclusive educational policies and point out possible directions for future research.

Keywords: Culture; Education; Stereotype; Language; University.

Resumo:

Este capítulo examina a complexa interação entre gênero, estereótipos culturais e escolha do idioma no contexto universitário. Ele é abordado a partir de várias perspectivas teóricas, incluindo socialização de gênero, performatividade de gênero, contato linguístico e cultural e identidade linguística. Ele detalha a metodologia usada em um estudo quantitativo realizado em três universidades públicas de São Paulo, Brasil, explorando as associações entre a autopercepção de gênero e a escolha do idioma. Os resultados são discutidos, destacando a presença de estereótipos de gênero arraigados na escolha do idioma, bem como a influência de estereótipos culturais e motivações diferenciadas por gênero. Conclui-se destacando a relevância de considerar esses fatores na formulação de políticas educacionais inclusivas e aponta possíveis direções para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Estereótipo; Idioma; Universidade.

12

“Esto es cosa de hombres”: aprendizajes sobre la masculinidad en la Educación básica desde las experiencias de estudiantes gay

Enrique Bautista Rojas

Resumen:

Desde una perspectiva sociocultural y constructivista del género, se realizó una investigación cualitativa descriptiva para analizar las percepciones y experiencias de estudiantes gays respecto a las prescripciones de masculinidad en la Educación básica. La muestra por conveniencia estuvo compuesta por siete estudiantes gays de 18 años, provenientes del estrato socioeconómico medio y residentes en la Ciudad de México y su área metropolitana. La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas en línea y con cuestionarios vía correo electrónico. Los datos recopilados evidencian el impacto de la socialización en la formación de las identidades de género en varones gays. Del análisis del discurso surgieron cuatro categorías: a) definición de masculinidad a partir de genitales y corporalidad, b) distanciamiento de lo femenino para ser considerado hombre, c) asociación de la masculinidad con la heterosexualidad, o al menos su apariencia, y d) cambios que mantienen el modelo de masculinidad tradicional. Las conclusiones señalan que la socialización de los varones, independientemente de su orientación sexual, sigue reproduciendo un modelo de masculinidad tradicional; sin embargo, también se observan inquietudes y posicionamientos que buscan distanciarse de estas prescripciones.

Palabras clave:

Aprendizaje de género; masculinidad; estudiantes gays.

Bautista Rojas, E. (2024). “Esto es cosa de hombres”: aprendizajes sobre la masculinidad en la Educación básica desde las experiencias de estudiantes gay. En L. Rangel Bernal (coord.), *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 212-234). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c332>



Introducción

En esta investigación parto de una perspectiva sociocultural y constructivista del género, la cual sostiene que éste se aprende e internaliza a través de la interacción con el entorno y las experiencias sociales. De acuerdo con esta interpretación, el género no es una característica biológica, sino un conjunto de roles, normas y expectativas que varían de acuerdo con el contexto cultural. A partir de esto, se reconoce que las ideas y creencias sobre lo que significa ser hombre o mujer son producto de las interacciones sociales, las instituciones y las prácticas, lo que a la vez implica que pueden ser dinámicas y cambiantes en diferentes culturas y a lo largo del tiempo. En sintonía con ello, se comprende que las desigualdades y otras formas de poder no están dadas por una esencia o característica intrínseca, sino que se construyen de forma relacional, aunque en la biología hayan su justificación (Negrete, 2017). Esto implica la adopción de características dicotómicas basadas en lo que se considera propio de las mujeres y propio de los hombres.

Según Lagarde (1997), la organización basada en el género tiene tres objetivos: a) especializar a los sujetos en función de su sexo; b) convertirlos en expertas/os para desempeñar actividades y funciones específicas, cumplir roles y ocupar posiciones determinadas, es decir, vivir de acuerdo con su identidad de género; y c) asegurar la reproducción y continuidad del mundo estructurado de esta manera. Según lo expuesto, se generan expectativas diferenciadas para mujeres y hombres, lo cual afecta diversos aspectos como el académico, profesional, personal, entre otros.

Para autores como Serret (2018), la masculinidad y feminidad constituyen el núcleo de las identidades, ya que la norma sexual proporciona el fundamento y delimita los aspectos en los que se debe centrar dicha construcción. Según Freixas (2001), las personas desarrollan una identidad sexual —identificándose como niñas o niños en los primeros años— y una identidad de género —asimilando las asignaciones sociales y culturales de su entorno en relación con lo masculino y lo femenino—. En estas construcciones, las personas no tienen total libertad de elección, sino que hay elementos preexistentes considerados legítimos y válidos, los cuales se aprenden a través de mecanismos e instituciones; éstas no sólo alojan a sujetos específicos, sino que también los modelan (Botello, 2005; Muñoz, 2007).

Desde el enfoque adoptado, se comprende que la identidad no es innata, es decir, no es algo con lo que se nace y que permanece inmutable durante toda la vida. Más bien, se configura mediante procesos continuos y con influencia de aspectos contextuales. Algunos de estos elementos se adquieren en procesos de transmisión y aprendizaje, como es el caso de las normas sexuales. En esta línea, Cerva (2018), sostiene que a lo largo de nuestras vidas, mujeres y hombres internalizamos lo que implica ser masculino o femenino.

La teoría socioconstructivista del aprendizaje destaca que éste se desarrolla en colaboración e interacción con personas más expertas; no es innato ni espontáneo, sino que implica procesos de intercambio (Vygotski, 2009). Aunque el aprendizaje tiene una dimensión individual, surge de interacciones sociales y relaciones con personas e instituciones. Esto influye en la construcción de las subjetividades e identidades, incluyendo formas de pensar, sentir y actuar. A través de los procesos de socialización, se espera que mujeres y hombres adopten roles y estereotipos de género asignados, presentando características y rasgos acordes con ello. El género abarca todos los aspectos de la identidad individual y, según Butler (2007), la inteligibilidad está determinada por la conformidad con estas características predefinidas.

Las actividades de crianza y educación de los primeros años contribuyen a la reproducción de los modelos establecidos tanto para hombres como para mujeres en función de las marcas asignadas. La imitación, la observación y el diálogo con los adultos y los pares son medios a través de los cuales los sujetos aprenden lo que es ser masculino o femenino en un contexto determinado. Se transmiten de generación en generación ciertas conductas y actitudes, las cuales se refuerzan constantemente para que sean desempeñadas o citadas de manera adecuada. Esto genera, a su vez, la asunción inconsciente de una serie de comportamientos como algo que es natural, pero que genera estereotipos y discriminación. A la par que el sujeto interioriza estos preceptos, las demás personas actúan para reforzarlos —o no— asignándoles cierto nombre, colores, juguetes, instrumentos, etcétera. De este modo, se fortalecen dichos elementos hacia un “deber ser”. El género funciona de este modo no sólo para describir las diferencias entre hombres y mujeres, sino también como prescriptores de cierta norma sexual.

Como ya señalaba, estos aprendizajes tienen lugar mediante procesos de enseñanza que ocurren en diversos contextos y por diferentes agentes. Utilizo el concepto de “aprendizaje de género” para referirme a este tipo de aprendizaje, el cual implica la internalización de los preceptos mencionados hasta el punto de que, en ocasiones, se perciben como naturales y permanentes, cuando en realidad son construcciones sociales e históricas (Bautista, 2023). Esto ocurre debido a las valoraciones en torno a lo que se considera masculino y femenino, lo que da lugar a la creación de límites que definen lo que está permitido y lo que no. En consonancia con ello, empleo el término “enseñanza de género” (Bautista, 2023) —para Maceira (2005): “pedagogía de género”¹— para referirme a los procesos que promueven roles específicos para hombres y mujeres, mientras excluyen elementos considerados inapropiados. Estos procesos, implícitos e explícitos, se manifiestan a través

1 Para hacer esta distinción, me baso en la propuesta de Pontón (2011), quien sostiene que, mientras que la pedagogía es “un campo de reflexión disciplinaria y de intervención orientado a los procesos escolares y de instrucción” (p. 108), la educación es “una práctica y a un campo histórico-social de tipo institucional y cultural” (p. 108). Esto es, que la pedagogía no se reduce a la didáctica, en tanto que la educación se encarga del estudio de la formación humana a la vez que se concreta a partir de lo que socialmente se ha definido como valioso o deseable para transmitir y promover entre las generaciones más jóvenes.

de diversas estrategias, actitudes, percepciones, motivaciones e interacciones. Su objetivo es crear identidades con roles definidos que perpetúen las relaciones desiguales de poder y la subordinación de ciertos sujetos. Esta enseñanza de género continua a lo largo de la vida (Lagarde, 1997) y a menudo ocurre de manera inadvertida, a pesar del impacto que tiene. Como resultado, se forman “cuerpos generizados, sexuados y sexualizados” (Péchin, 2013, p. 184), que se insertan en relaciones de poder caracterizadas por jerarquías y exclusiones.

Dubet (2007), plantea que las instituciones tienen como objetivo primordial instituir y socializar, lo que resulta en la formación de sujetos que se ajustan al orden simbólico, especialmente en términos de género. La escuela, la iglesia, la familia y otras instituciones ejercen influencia al transmitir formas específicas, donde lo social prevalece. En este sentido, las instituciones formales, como las escuelas establecidas oficialmente con una estructura organizativa y curricular planificada, y los procesos educativos formales, desempeñan un papel fundamental en la construcción de identidades al actuar como intermediarios entre los aspectos sociales y culturales más amplios y los sujetos tanto a nivel individual como colectivo.

Como afirman Solís y Martínez (2018), en México, la educación pública ha desempeñado un papel fundamental como medio a través del cual el Estado transmite a las nuevas generaciones no sólo conocimientos científicos y humanistas, sino también una serie de normas culturales relacionadas con el género. En este sentido, en el contexto escolar se transmiten concepciones de género de manera velada, pero también explícita. Desde una visión foucaultiana, la escuela se interpreta como parte del sistema disciplinario en el cual hay vigilancia y sanciones a fin de producir sujetos “normales” de acuerdo con los ideales sociales. En esta labor, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto desempeñan un papel fundamental en la formación de la percepción de género en los estudiantes. A través de una variedad de rituales, rutinas y prácticas escolares, transmiten y refuerzan ideas, prejuicios y representaciones asociadas a la femineidad y la masculinidad (Holguín y Gallegos, 2019). Con ello, no proporciona iguales oportunidades a niñas y niños para alcanzar su máximo potencial, sino que les otorga patrones y modelos de comportamiento que conllevan valoraciones distintas entre lo femenino y lo masculino.

En la revisión del estado del arte sobre trabajos empíricos que han abordado esta cuestión en México en el nivel de Educación básica² —que es donde se centra este trabajo—, y de manera particular en el caso de los varones, se encontraron las pesquisas que a continuación se mencionan. En primer lugar, Laguarda et al. (2011), realizaron talleres en instituciones privadas de educación primaria en la Ciudad de México, encontrando que en los niños existe preocupación por ser percibidos como homosexuales al mostrar sus afectos

2 En México se denomina educación básica a aquella que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria y que, en términos cronológicos, se imparte a niñas y niños desde los 3 hasta los 15 años aproximadamente.

y que tienen una mayor facilidad para usar los códigos de violencia, ya que los emplean comúnmente en su vida cotidiana.

En su estudio en una escuela secundaria en Veracruz, Azamar (2012), encontró cinco variables en las cuales de apoya la construcción del género en las aulas, entre las cuales están: estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad; expectativas docentes hacia el estudiantado; actuaciones sexistas, homofóbicas y misóginas; violencia verbal y física para someter los cuerpos a los regímenes de género; y procesos de normalización para que nadie ni nada escapen, pero también como algo que no se asume inevitablemente. Por su parte, en su estudio comparativo entre escuelas primarias de Nuevo León y Panamá; Duarte y García-Horta (2016), encontraron diferencias basadas en el género, como visiones estereotipadas, acciones discriminatorias y excluyentes, aunque también algunas actividades a favor de la igualdad. Además, identificaron concepciones docentes basadas en roles e identidades socialmente asignadas sobre cómo deben ser los hombres y las mujeres, las cuales son naturalizadas y útiles para clasificar.

Por otro lado, Pacheco-Ladrón de Guevara (2018), realizó un trabajo sobre la construcción de masculinidades rurales indígenas en una telesecundaria en Nayarit, encontrando la acentuación de prácticas asociadas a la masculinidad como una forma para sobrevivir, pero, además, la adopción de un modelo ajeno que les ha llegado a través de medios de comunicación. En este mismo año, Solís y Martínez (2018), trabajaron con estudiantes de secundaria en San Luis Potosí, encontrando que las diferencias biológicas son usadas para interpretar y establecer normas que estructuran las prácticas e ideas que los varones internalizan, generando desigualdades. Éstos emplean sus rasgos físicos para distinguirse de las mujeres y de sus pares. De acuerdo con las autoras, en las escuelas no se cuestionan los estereotipos y las construcciones de la masculinidad, lo que genera tensión entre las normativas basadas en derechos humanos y la realidad donde prevalecen la desigualdad y las jerarquías.

En cuanto a la presente década, Pérez y Heredia (2020), indagaron la presencia de estereotipos entre hombres y mujeres en una secundaria en Yucatán. Entre sus hallazgos encontraron estereotipos contra hegemónicos; además percibieron menos diferencias y más similitudes entre los sexos y géneros en cuanto al “deber ser” y el “deber comportarse”. Por su lado, Guel (2021), realizó un estudio longitudinal por tres ciclos escolares en una escuela primaria pública de San Luis Potosí. Encontró, en primer lugar, la presencia y justificación de estereotipos y violencia de género en el aula. Tras la implementación de una propuesta didáctica alrededor de esta problemática, observó una mayor flexibilidad y capacidad analítica en las construcciones de las niñas, mientras que los niños mostraron una participación gradual.

En un estudio en una escuela primaria de Veracruz, Luna y Armenta (2022), encontraron que las enseñanzas, especialmente en asignaturas como Historia, reproducen ideas sobre los roles de género. Éstas son imitadas por niñas y niños en sus discursos, aludiendo a la fuerza, la valentía, la agresividad y la mutilación de emociones. Los autores señalan que, aunque éstos son parte de las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela, se magnifican o refuerzan en ella; además, que tanto los docentes como los compañeros varones, tienen un papel importante en la perpetuación de estos estereotipos. En el mismo año, pero en secundarias públicas de Coahuila, Hernández et al. (2022), encontraron estereotipos en cuestiones como comportamientos de riesgo, ejercicio de la sexualidad, la personalidad agresiva y la justificación de las violencias.

Con base en lo anteriormente expuesto, en este trabajo coincido con Sánchez (2018), cuando afirma que es importante realizar un análisis del impacto de la socialización en la formación de las identidades de género, enfocándose en los valores y las expectativas que la cultura, tanto social como escolar, están inculcando. Con esto en mente, las preguntas planteadas para llevar a cabo esta investigación son: ¿Cómo perciben los estudiantes gays los mensajes sobre la masculinidad en su entorno escolar? y ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes gays con respecto a las expectativas de masculinidad en la Educación básica? En sintonía con ello, el objetivo planteado es: Analizar las percepciones y experiencias de estudiantes gays en relación con las prescripciones sobre masculinidad en la Educación básica. Lo anterior implica un acercamiento a la forma en que los estudiantes gays se relacionan con las normas de género y la presencia de estereotipos y prejuicios relacionados con la masculinidad en la escuela.

La decisión de trabajar con varones gays en este trabajo para acercarme a la masculinidad en la escuela parte de reconocer que los sujetos nacidos con pene, independientemente de su orientación, no están exentos de los discursos y prácticas para fabricar ciertas formas de ser y hacer: "o menino que nasce biologicamente com a genitália masculina está determinado a experimentar todos os discursos de construção de um homem socialmente aceito"³ (Costa y Vasconcelos, 2019). La construcción de la masculinidad no sólo afecta a niños y adolescentes heterosexuales, pues el hecho de ser gays no anula que reconozcan los roles socialmente establecidos para ellos como hombres (Costa y Vasconcelos, 2019). Éstos saben que hay formas discursivas y simbólicas que vigilan y controlan todos los cuerpos en los centros escolares para instalar prescripciones donde el recordatorio contante, el miedo y los métodos correctivos silencian a ciertos sujetos para que encajen con un modelo.

La intención de este trabajo es proporcionar información que fomente la reflexión sobre los discursos escolares relacionados con la masculinidad presentes en las instituciones de

3 "El niño que nace biológicamente con genitales masculinos está decidido a experimentar todos los discursos de la construcción de un hombre socialmente aceptado" (traducción propia del portugués).

Educación básica y su impacto en la construcción de identidades de niños y adolescentes varones. Asimismo, busca ser útil en la formulación de estrategias de intervención que contribuyan a un cambio significativo, promoviendo transformaciones sociales hacia la igualdad y la justicia social. Comprender los discursos y enseñanzas escolares sobre las expectativas hacia los varones puede proporcionar pistas para redirigir estas concepciones y promover un cambio en el sistema educativo formal. Conuerdo con Largo y Toledo (2020), en que la educación debe ser libre de discriminación y discursos negativos, garantizando que sea integral para todas las personas.

Metodología

Es una investigación cualitativa de tipo descriptiva no experimental (Tarrés, 2013). Se conformó una muestra por conveniencia, sin intenciones de representatividad estadísticas, compuesta por siete estudiantes gays de 18 años residentes en la Ciudad de México y el área metropolitana, y que estudiaron la Educación básica en la misma región. Todos pertenecen a un estrato socioeconómico medio y al momento del levantamiento de los datos vivían con sus familias; ninguno laboraba y eran estudiantes de Educación Media Superior. Nadie reportó ser miembro de una comunidad indígena o tener alguna discapacidad. Todos fueron contactados a través de una invitación realizada en redes sociodigitales y mediante la estrategia de “bola de nieve”.

La recolección de datos empíricos se dio a través de entrevistas en línea o videollamadas y cuestionarios enviados por correo electrónico. La combinación de éstos permitió obtener una diversidad de respuestas y facilitó la participación al superar limitaciones geográficas derivadas del confinamiento por Covid-19, periodo en que se realizó el trabajo empírico. Las entrevistas permitieron explorar las experiencias, perspectivas y emociones de los participantes utilizando un guion semiestructurado preparado previamente y piloteado. Éstas se realizaron individualmente y tuvieron una duración de entre 1 y 1.5 horas, siendo grabadas con el consentimiento de los participantes para su transcripción. Por otro lado, los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico a estudiantes que optaron por participar. Éstos contenían preguntas abiertas similares al guion de entrevista, pero adaptadas. Dicha estrategia resultó beneficiosa para los estudiantes que no tenían acceso a las condiciones tecnológicas y ambientales necesarias para participar en las entrevistas, como aquellos que aún no habían hecho pública su orientación sexual con sus familiares, lo que les impedía abordar el tema en sus hogares.

En la investigación seguí los principios éticos asegurándome de que los participantes otorgaran su asentimiento y se mantuviera la confidencialidad de sus datos. Modifiqué los nombres de los informantes a fin de salvaguardar el anonimato. Además, diseñé y proporcioné un documento de consentimiento informado con los objetivos, procedimientos

y el uso de los datos. Los participantes tuvieron la oportunidad de revisar el documento, plantear preguntas y expresar sus inquietudes antes de firmar y manifestar su aprobación.

Es sustancial señalar que ninguno de los entrevistados era estudiante de Educación básica al ser contactados, dadas la complejidad que representa el obtener el consentimiento de las personas tutoras. No obstante, se solicitó a los participantes recordar y responder las preguntas considerando ese periodo. Al contar con participantes de edades cercanas al nivel educativo objeto de estudio y a los eventos mencionados, se logró obtener datos más precisos en comparación con estudios similares realizados con adultos. Según lo planteado por Savin-Williams (2009), estas investigaciones corren el riesgo de omitir detalles debido al paso del tiempo o de que los participantes reconfiguren sus percepciones sobre los eventos pasados.

Para el análisis de las narrativas recopiladas se empleó el análisis del discurso, el cual, en lugar de centrarse solo en el significado literal de las palabras, se enfoca en comprender cómo los discursos influyen en las interacciones sociales, las relaciones de poder, las identidades individuales y colectivas, así como en los sistemas de creencias y valores (Santander, 2011). Se llevó a cabo una codificación y categorización de los datos empíricos con el objetivo de identificar patrones, temas, contradicciones y significados emergentes (Sayago, 2014), dando lugar a las cuatro categorías que a continuación se describen. En las narrativas que se presentan a continuación, se procuró mantener la escritura y el lenguaje de los informantes tal como fueron expresados, lo que implica que se mantuvieron algunos detalles en la sintaxis.

Resultados

Si bien cumplir con los rasgos asociados con lo masculino no representa una preocupación para la mayoría de los entrevistados, esto no significa que no hayan sido socializados para cumplir con ellos. De hecho, varios reportaron cómo en sus infancias se les orientó para adherirse a ciertos ideales de la masculinidad y se les señaló cuando se alejaban o incumplían éstos. Sucede, como señala Núñez (2016), que, independientemente de la orientación sexual, todos los varones socialmente asignados como tales al nacer son afectados por los dispositivos de poder. En línea similar, List (2017), afirma que, si bien en algunas familias hay subversiones en los roles de género tradicionales, en lo general los sujetos siguen siendo socializados de acuerdo con los cánones de género. Esto también es aplicable al espacio escolar donde, aunque en algunas ocasiones hay prácticas que intentan subvertir y cuestionar las normas sexuales, aún predominan algunos discursos y prácticas que la reproducen y sustentan, como presentaré en las siguientes cuatro categorías que emergieron a partir del análisis de los datos.

a) Ser hombre es tener ciertos genitales y corporalidad

De acuerdo con las respuestas de los informantes, las enseñanzas de aquello que implica ser hombre o mujer se basan aún en la genitalidad y ciertas características físicas que buscan distinguirlos, dando continuidad a los discursos sociales que circulan por fuera de los centros escolares. A este respecto, dos participantes señalaron “lo que me han enseñado primeramente el ser ‘hombre’ es sinónimo de tener un aparato reproductor masculino” (Diego) y “la diferencia con las mujeres es el aparato reproductor a nivel biológico” (Mickey). Como se aprecia en este último caso, la respuesta se orienta en el mismo sentido, pero usando una forma de no-ser. En conjunto, estas narrativas apuntan a la existencia de una justificación que se basa en la anatomía de la cual se parte para determinar cierta forma de diferenciación. Se establece una primera forma de ser y no-ser para marcar a quienes pertenecen o no a lo que se considera propio de los hombres. De acuerdo con Lagarde (1997), la asignación del género inicia desde el nacimiento a partir de la mirada en los genitales, con lo cual se declara ante los demás que una persona es niño o niña. De este modo, en un primer momento, la biología sirve de referente para hacer las primeras determinaciones y clasificaciones. Así, señala la autora, el lenguaje, la palabra, marca el sexo e inaugura el género a partir de ciertos límites impuestos sobre el ser-en-el-mundo. Una vez que esto sucede, quienes le rodean actuarán en función de ello para (re) formar la identidad según lo socialmente asignado para cada cual.

En esta misma línea, Matiz comentó: “realmente en la escuela lo único que te dicen que es ser hombre cuando tienes pene y ya, y que las mujeres van a tener un órgano reproductor femenino y las mamas”. Aunado a lo anatómico, en este discurso también se identifica la forma en que los órganos sexuales continúan teniendo como referencia la reproducción como principal función. Es decir, que el discurso biológico está presente en la forma en que se conceptualizan a hombres y mujeres, y sus funciones destinadas a la supervivencia de la especie humana, lo cual se establece como un modelo que hay que enseñar en las aulas, alejado de otras cuestiones vinculadas a la sexualidad desde una perspectiva integral.

En otras de las respuestas se apreció que alrededor de lo corporal también hay ciertos requisitos que se deben cumplir para lograr un tipo acorde con un “hombre de verdad”. El cuerpo se construye a partir del conjunto de discursos y prácticas que se socializan e internalizan. En este sentido, Dans señaló: “vivimos muy estereotipados de cómo debe ser un hombre, que debe tener un buen cuerpo, abdomen marcado, piernas delgadas, con barba y un buen peinado”. Una de las actividades escolares donde es posible observar ciertas capacidades asociadas a los cuerpos de los varones, como la resistencia, complexión, tono muscular y otras marcas físicas, son los deportes. Con estas concepciones de fondo, las actividades deportivas son espacios en los cuales la presencia de lo femenino y las mujeres no es deseada. Al ser un escenario propio de los hombres, donde se estimulan y demuestran destrezas asociadas a ellos, se considera que algunas presencias pueden

contaminarlos. Para evitarlo, los guardianes del género actúan para señalar lo indebido e indicar lo que no se debe hacer. A decir de Patricio:

"[A] ella [una compañera] siempre le gustó jugar fútbol y así, es como más así, deportista y así, y entonces sí era como de "¿por qué lo estás haciendo tú?, si esto es para hombres", por parte de los compañeros, de los maestros no, jamás escuché un comentario así, pero por parte de los compañeros sí. "¿Tú por qué haces esto, si esto es para hombres?", y ella decía "no, yo hago tal cosa", [y le respondían] "no, pero ¿tú cómo vas a poder si eres mujer?". Y ese tipo de comentarios (Patricio).

El mantenimiento de la organización basada en el género requiere que varones y mujeres aprendan la norma sexual y, a la vez, que existan otras personas que intenten desanimar aquello que salga de lo posible y lo apropiado (Gross, 2005), canalizándoles hacia lo que se considera natural y normal. Así, siendo los deportes una actividad que requiere de capacidades asociadas al mundo de lo masculino, se desanima y censura la participación de quienes no cumplen con las características necesarias, como son las mujeres y los varones gays. Concebido de este modo, lo femenino y lo masculino no sólo son conductas o roles que se aprenden, sino que son organizadores de subjetividades, identidades, orientaciones, expresiones, actividades, etcétera.

b) Ser hombre es alejarse de lo femenino

Otras de las respuestas compiladas apuntaron tanto a rasgos físicos como formas de ser y (re)presentarse, así como actividades que hay que desempeñar o preferir para ser considerado hombre. De este modo, la marca biológica no es el único referente, ni garantiza el hecho de que los sujetos sean estimados socialmente dentro de este grupo. Se deben cumplir con determinantes y preceptos que permitan reconocerles como tales. Como señala Lomas (2007), "al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada" (p. 90). En este sentido, Daniel mencionó que, de acuerdo con lo que le enseñaron en la escuela: "los hombres no lloran, a los hombres les gusta el fútbol, el box". Dans tuvo una descripción más amplia a este respecto:

"Ser hombre significa no llorar, trabajar muy duro y en trabajos que son específicamente para hombres, no jugar con cosas de mujeres, vestirse formal, ser duro y para nada sensible... Ser hombre; alto, de bigote, fuerte, cabello corto; aquel que no le teme a nadie, que no llora, que sabe arreglar todo problema que se suscite, trabajador, astuto, aquel que tiene la última palabra, aquel que lo sabe todo y no hay que contradecirle" (Patricio).

Un aspecto que, por principio llama la atención, es la forma en algunos de los informantes se refirieron a los hombres en tercera persona. Aunque todos los participantes

se identificaron como varones cis, el hecho de dar respuestas que apuntan a una otredad más que a una mismidad podría indicar que se sienten alejados o inconformes con dichos aspectos. Se trata de una manera en la cual son conscientes de aquello que socialmente les es establecido y exigido, pero con lo cual no siente compromisos, sino distanciamientos.

Retomando las respuestas previas, se informa del aprendizaje de ciertas características vinculadas al ser hombre como la fuerza, no demostrar sentimientos, ser temario, resolver cualquier problema que se presente, tener siempre la última palabra, entre otras. Lo anterior se complementa con una descripción de la forma en que se deben presentar los varones –en cuanto al cabello, la ropa e, incluso, la estatura– y ciertas actividades donde demuestren capacidades asociadas a la fuerza, la velocidad, entre otras, como ocurre en los deportes y el trabajo. Pero, además, la advertencia de alejarse de aquello que socialmente es de las mujeres y lo femenino.

Así, a la primera idea del ser hombre basada en la genitalidad se suman una serie de características en la forma de ser y actuar ante los demás a fin de ser considerado como integrante. La adopción de estos elementos otorga cierta distinguibilidad (List, 2017), en los sujetos, tanto para reconocerse como parte de un grupo, como para ser identificado por los demás. El riesgo de no hacerlo de este modo es la exclusión del grupo de los varones o ser colocado por debajo de la jerarquía de quienes se acercan más al modelo de masculinidad.

c) Ser hombre es ser heterosexual, o al menos parecerlo

Parte de este aprendizaje de género implica la incorporación de representaciones y estereotipos de aquello que se considera como propio de las mujeres y de los hombres, pero también, de aquello que se vincula con la heterosexualidad y la homosexualidad. En esto, las enseñanzas escolares no dejan de lado lo tocante a las relaciones entre niñas y niños, pues se promueve el modelo heterosexual para que ellos se relacionen con ellas como única posibilidad. En detrimento, los aspectos vinculados a la diversidad sexual quedan de lado —no se les menciona— o suele hacerse de manera estereotipada. A propósito de esto, uno de los entrevistados comentó:

"También te implantan la idea de que niños con niñas, no se promueve mucho la diversidad sexual y te hacen sentir extraño porque de alguna forma sabes que debes cumplir con ello porque así debe ser, y en esa parte también me llevó a obligarme a mí a tener novias a pesar de saber que no me gustaba" (Mickey).

El impacto subjetivo que tienen estas enseñanzas en los sujetos diversossexuales se aprecia en la forma en que este informante describe la sensación de extrañeza por su orientación y el sentimiento de que se debe cumplir con las prescripciones. La interiorización funciona para hacer sentir culpable al sujeto y movilizarlo para que, de una u otra forma, se acerque a lo que le corresponde. En consonancia con la interpretación foucaultiana, Dubet (2007), señala que el control social ya no se da a través del castigo y la vergüenza, como sucedía antes, sino que ahora es mediante procesos de interiorización profundas donde la culpa propia y el dominio son aspectos que controlan a la persona. Estos mecanismos se distribuyen en cuerpos y mentes y generan inclusión y exclusión (Díaz, 2006).

En este caso, se aprecia como el estudiante, ante la culpa, emplea la estrategia de establecer vínculos afectivos y amorosos con mujeres, aunque no tuviera atracción por ellas. Esto se debe también a que, como parte de la interiorización de las prescripciones, hay una intención de integración y supervivencia, pues, como apunta List (2007), esto permite que los sujetos puedan insertarse a cierto entorno social en la medida en que se ajustan a las normas de género. El mensaje parece ser claro: para sobrevivir hay que aprender aquello que corresponde. Y en el caso del participante, implica fingir sentimientos afectivos y amorosos hacia personas a quienes realmente no se les tiene. La pareja conformada por el hombre y la mujer es el referente de las enseñanzas y reglas que no deben desobedecerse —“porque así debe ser”—.

Avanzando con las percepciones sobre la diversidad sexual, Dans y Mickey coincidieron en que, junto con el machismo, la homofobia es un aspecto que se sigue promoviendo en la Educación básica, tanto por directivos como docentes. En palabra de uno de ellos:

"Sí se promovía demasiado el machismo y la homofobia [en la primaria y secundaria] ya que era muy marcado por profesores y directivos el cómo debía de ser un verdadero hombre, que éstos sólo deben andar con mujeres, que debían de ser caballerosos con las mujeres, que debían vestir formal, debían tener ciertos comportamientos y actitudes" (Dans).

Como se aprecia, existe una enseñanza de aquello que se considera propio de “un verdadero hombre”, caracterizado por atributos que les permiten distinguirlos entre ellos, y, a la vez, en relación con las mujeres. Ser hombre depende de las posiciones y roles que se tengan y cumplan en relación con la heterosexualidad.

En la escuela una fuente importante en el aprendizaje de la masculinidad son los grupos de pares y amigos (Asturias, 1997). Dado que la mayor parte del tiempo los niños y adolescentes lo pasan con otros de la misma edad, son ellos con quienes se comparten elementos de la masculinidad tradicional. Esto implica, curiosamente, la convivencia e integración a un grupo de iguales, pero, a la vez, permanecer lo suficientemente

distantes física, afectiva y emocionalmente para que no se presente el “fantasma” de la homosexualidad (Martínez, 2015), no solo al interior, sino como una percepción que pueden tener los demás. En este sentido, la idea de la homosexualidad no se restringe al hecho de entablar vínculos afectivos y sexuales con personas del mismo sexo, sino que se asocian una serie de transgresiones a la masculinidad que se depositan en el ser gay.

En su narrativa, David señaló cómo esta interiorización le condujo a cierta autocensura a fin de evitar ser señalado como femenino y sufrir agresiones por parte de sus pares.

"Siempre me han inculcado que puedo hacer cualquier cosa. No me prohíben cosas por ser hombre. Yo mismo me las prohibía, para ser sincero, y eso fue más por influencia de terceros, no de mi familia. Por ejemplo, en la primaria hubo, había talleres de danza, de ballet, y pues uno pequeño, yo sentía curiosidad de ver cómo era el ballet, cómo sería practicarlo, ensayarlo, bailarlo, y luego, pues, hubo un compañero, yo recuerdo, que entró a esas clases de ballet y ahí tenías a los demás compañeros de clase burlándose de él, diciendo que era más de mujeres, era algo femenino, pues yo mismo decidí no meterme a la clase de ballet y mejor entrar a jugar fútbol (risa)" (David).

Conforme lo expresado, la interiorización de los mensajes alrededor de lo masculino conlleva que los sujetos se autorregulen de una forma u otra, cuidando que los demás puedan percibirlos como varones y que no sean confundidos o pasen desapercibidos (Cornejo, 2017). A la vez, se convierten en guardianes que vigilan de manera permanente que los demás cumplan con las disposiciones. En su narrativa, este informante señaló ser consciente de aquello que generaba burlas por parte de sus pares y prefirió evitarlo a través de una actividad socialmente esperada. De este modo, al alejarse de aquello que pertenece al mundo de lo femenino y acercarse a lo que se evalúa como masculino, pudo sobrevivir en la escuela y pasar desapercibido.

Lo anterior también da cuenta del impacto que tienen los mensajes alrededor de la masculinidad en la escuela, más allá de la familia. En su respuesta, el informante señaló que en el hogar no se presentaron restricciones, sino que, por el contrario, se animaba la realización de aquellas cosas que se prefirieran. En contraste, el discurso y prácticas de los pares se convirtió en un poderoso dispositivo a través de los cuales se señalaron censuras y modos de ser y no-ser. Así, aunque en el entorno cercano ciertas ideas parecen subvertirse, al ubicarse en un contexto más amplio y con otro tipo de interacciones, la intensidad de las prescripciones cobra relevancia para el sujeto.

d) Cambios que dan continuidad al modelo de masculinidad

La imagen dada por uno de los informantes en una de las respuestas anteriormente presentada —“ser caballerosos con las mujeres, que debían vestir formal”— también

permite observar ciertos cambios en las concepciones alrededor de la masculinidad. Elementos como la caballerosidad y la formalidad aparecen como requisitos que se enlistan. Es decir, que más allá de la representación de la fortaleza y la aventura que usualmente suelen asociarse al ser hombre, hay otras que distan de la imagen estereotipada o el modelo “de macho” que se suele tener. No obstante, conviene prestar atención en la manera en que algunas de estas formas continúan reproduciendo cierto modo de ser en la cual subyacen elementos del modelo de masculinidad.

Desde la postura asumida, se reconoce que la masculinidad no es estática, sino que se construyen y se ven influenciadas por diferentes elementos contextuales. De este modo, pueden cambiar —y de hecho así sucede— a lo largo de la historia. En este sentido, un concepto que es útil para comprender lo comentado por Dans es el de “masculinidades híbridas”, que se refiere a “the selective incorporation of elements of identity typically associated with various marginalized and subordinated masculinities and —at times— femininities into privileged men’s gender performances and identities”⁴ (Bridges y Pascoe, 2014, p. 247).

Aunque en apariencia la caballerosidad y la formalidad se distancian de la masculinidad tradicional, en algunos casos son representaciones que fortalecen las fronteras sociales y simbólicas, pero de una forma aparentemente oculta. Con ello, se mantienen ciertas relaciones para favorecer a los varones por encima de las mujeres disfrazando al machismo y el sexismo con nuevos ropajes que, en apariencia, resultan más sensibles y comprensivos. Para ello, de acuerdo con Bridges y Pascoe (2014), se recurre a ciertos préstamos estratégicos que anteriormente eran vinculados a los varones gays, pero que ahora se retoman como propios y que permiten lograr mayores avances sobre las mujeres, pero con un aspecto menos violento.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis fue posible reconocer que la interiorización de las normas de género ocurre desde tempranas edades. Niños y adolescentes reciben mensajes que reproducen disposiciones y esquemas binarios alrededor de lo que significa ser hombre y la masculinidad de acuerdo con un modelo normativo tradicional en su paso por la Educación básica. En este sentido, lo hallado se resume en tres prescripciones básicas: tener cierta corporalidad, alejarse de lo femenino, y ser heterosexual, o al menos parecerlo.

Aunque actualmente se habla de diferentes formas de ser hombre y de “masculinidades”, en plural, aún existe un modelo que es referente en la formación de niños y adolescentes. Con la insistencia de que todos deben ser iguales, se transmite la idea de que sólo existe una

4 “la incorporación selectiva de elementos de identidad típicamente asociados con varias masculinidades marginadas y subordinadas y, a veces, feminidades en las identidades y las representaciones de género de hombres privilegiados” (traducción propia del inglés).

forma única de ser hombre. Como afirma Negrete (2017), a pesar de los debates y críticas a los modelos tradicionales de masculinidad, muchos hombres siguen sin encontrar maneras de mirar lo masculino de otro modo y adoptar formas alternativas. Sobre todo, quizá, porque reconocen ventajas, dividendos y privilegios al reproducir o apoyar una forma de ser hombre. Las narrativas permitieron ver que las cuestiones formales de enseñanza y aprendizaje son importantes en las escuelas, pero también lo son otros aspectos que se cuelean de manera directa, aunque no inocente, a través de mensajes y prácticas que reiteran aquello que corresponde a un hombre según lo deseable. Todo ello reproduce el binario sexual y la matriz heteronormativa mediante la transmisión de ideas machistas, sexistas y homofóbicas que alimentan las prescripciones.

En este proceso de socialización, la violencia desempeña un papel importante. Como precisa De Stéfano (2017), ésta, en sus diferentes formas, es uno de los principales constituyentes de la masculinidad y comprende un continuo que atraviesa la vida de los varones con intenciones productivas. Aunque la vigilancia y los métodos de disciplinamiento no siempre son tan directos, se cuelean de forma sutil en los discursos y formas simbólicas. Como se encontró, el cumplimiento o no de estas prescripciones genera ansiedad e inquietudes en algunos varones. No es necesario que alguien lo reitere, sino que su introyección genera la autovigilancia.

Hay una suerte de violencia de los varones contra sí mismos y sus pares. Quienes no logran cumplir con las prescripciones adecuadamente o fracasan en sus intentos, son colocados por debajo e instrumentalizados por otros para demostrar su estatus. Reafirmando esto, y como se apreció en algunas respuestas, los pares actúan como “policías de género” que regulan y hacen que las normas se cumplan ejerciendo castigos contra quienes realizan actividades que se distancian de lo masculino.

Entre estas coordenadas, los estudiantes gays construyen parte de sus identidades en medio de exigencias para ser considerados como parte de un grupo, pero también de ciertas inquietudes y posicionamientos para mostrar distancia. Como se pudo observar en lo compilado, la adaptación es una estrategia que emplean algunos varones para cumplir con las prescripciones escolares de género y evitar los señalamientos y castigos. No obstante, esto puede generar contrasentidos, pues promueve en los docentes y otros agentes escolares la impresión de que no existe violencia por dichos motivos (Sánchez, 2018). De cierto modo, se contribuye a que las agresiones sean invisibilizadas.

Si bien hubo referencias a los conflictos por la adhesión a las normas dictadas, no hay mayor profundización sobre la ruptura y resistencia ante éstas. Esto no quiere decir que dichos varones son sujetos pasivos o “tabulas rasas” sobre las cuales se inscriben las normas sin mayor cuestionamiento. Quizá la ausencia de alusiones en este sentido se daba al nivel

educativo, teniendo en cuenta que las posibilidades que tienen niñas, niños y adolescentes en estos grados aún son limitadas y se ven influenciadas no sólo por la autoridad escolar del saber-poder, sino también por cuestiones como el adultocentrismo.

Al realizar el contraste de los hallazgos de esta investigación con otras realizadas en diferentes latitudes es posible encontrar, en primer lugar, que, como Costa y Vasconcelos (2019), también reportan, hay familias con modos diferentes de crianza y socialización que no necesariamente reproducen la norma de género; sin embargo, esto suele ser conflictivo cuando los niños entran a la escuela y ahí hay exigencias de acuerdo con el ideal social de hombre.

Como varias investigaciones apuntan (Sabuco et al., 2013; Ezzatti, 2009; Ceballos, 2012; Negrete, 2017; Rómoli, 2021; Sánchez y Rodríguez-Menéndez, 2022; Pazos, 2015; Sánchez, 2018), en los discursos de niños y adolescentes varones se presentan estereotipos y personalidades conformes a un patrón de género. Éstos adquieren, de acuerdo con lo hallado aquí y lo reportado por Sabuco et al. (2013), —a partir de niños de escuelas primarias españolas—, singular relevancia al provenir de personas con una posición de autoridad, lo cual les otorga privilegios donde se intersecta la profesión docente con la edad.

Los datos concuerdan con Ezzatti (2009), —con estudiantes chilenos heterosexuales de enseñanza secundaria— y Ceballos (2012), —con varones españoles de Educación Secundaria Obligatoria— en cuanto a las enseñanzas escolares que enfatizan la agresividad, valentía, fuerza física y apropiación de espacios. A diferencia de Ezzatti (2009) y Venegas (2020), en este trabajo no se pudo establecer si esto se da sobre todo en sectores socioeconómicos bajos, dado que no se realizó un trabajo comparativo de diferentes estratos.

Los datos recompilados se encuentran en línea con los de Negrete (2017), —en su investigación con estudiantes heterosexuales varones de Paraguay—, sobre la oscilación entre el “ser” y el “deber ser”, donde se entremezcla la masculinidad como destino biológico y el cumplimiento de expectativas sociales. Así, mientras se advierte que los hombres son quienes poseen determinados genitales y cuerpos, también hay referencias a la forma en que deben citarse, aludiendo a que es algo que se construye —no está completamente dado—, y que requiere de esfuerzos para lograrlo. Esto, como también es descrito por Sánchez y Rodríguez-Menéndez (2022), —con base en su trabajo en una primaria urbana española— y Pazos (2015), —en su pesquisa en escuelas primarias de Colombia— condiciona las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres en los centros escolares en términos jerárquicos.

El análisis se corresponde con Largo y Toledo (2020), en Argentina, y por Ibáñez et al. (2017), en España, en cuanto a que la práctica del fútbol en las escuelas es un aspecto clave en la construcción de la masculinidad; algo que, como reportó Sánchez (2018), —en su pesquisa con escuelas españolas—, no sólo es un juego que se realiza en los ratos libres, sino una forma en que se demuestra resistencia física y fuerza ante los demás. Al trabajar con lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales e intersexuales argentinx, de entre 20 y 78 años, Largo y Toledo (2020), hallaron que los deportes escolares funcionan para juzgar y definir parámetros de lo que se espera de hombres y mujeres, pero, además, en términos de orientación sexual. Es decir, y como se vislumbró también en este trabajo, no sólo no se espera que una mujer no juegue fútbol, sino que, si lo hace, es porque no es heterosexual. Aunado a ello, en su estudio en escuelas de educación inicial, primaria y secundaria españolas, Ibáñez et al. (2017), encontraron que en los espacios deportivos hay sesgos de género en los que no intervienen los agentes escolares, los cuales, incluso, organizan y refuerzan las diferencias.

Así como en este trabajo se encontró lo relativo al principio “ser heterosexual”, Ceballos (2012), —con varones heterosexuales de Educación Secundaria Obligatoria en España—, Sabuco et al., (2013) y Sánchez (2018), hallaron la percepción de que la masculinidad está asociada a la heterosexualidad, lo cual, como una de las respuestas aquí apuntó, implica demostrarlo a los demás, no sólo decirlo. En sintonía con Sánchez (2018), también se detectó que cuando un niño realiza actividades o comportamientos que no se estiman adecuados para él, automáticamente deja de ser considerado heterosexual.

Negrete (2017), igualmente ubicó, como se describió aquí, que la homofobia es un mecanismo de control que, a través del miedo, gestiona la forma en que niños y adolescentes pueden y deben desenvolverse. Como se observó en los relatos, se juzga lo que se ve en función de si corresponde o no a la norma sexual. Los que tienen sentimientos orientados hacia quienes no deberían o sienten atracción por actividades o deportes considerados femeninos, deben ocultar sus intenciones e implementar estrategias para pasar desapercibidos. Como detectaron Costa y Vasconcelos (2019), con estudiantes gays de enseñanza media brasileños, en la escuela hay quienes tienden a negar su identidad sexual y llevar actos para camuflarse y no ser considerados inferiores. En distinción de Sánchez (2018), en este trabajo sí se ubicaron actividades estimadas como femeninas efectuadas por varones, aunque los resultados son similares a los que halla en relación con las niñas y adolescentes que realizan actividades masculinas, como jugar fútbol: ser etiquetadas y descalificadas.

Respecto de los cambios en el modelo tradicional de masculinidad que apuntan a elementos distintos a la agresividad y la fuerza física, entre otros, los hallazgos se adhieren a Negrete (2017), en cuanto que características como el asertividad, la sociabilidad,

la persuasión, la racionalidad y la capacidad de alejarse del autoritarismo son también valoradas entre los varones. Algo que queda más evidenciado en lo encontrado por Sánchez et al. (2022), —en su investigación etnográfica en una primaria urbana española— que aquí, es el uso de recursos por parte de los estudiantes que no encajan totalmente en el modelo de masculinidad, pero que permiten avanzar o tener un mejor acercamiento con las mujeres. En este sentido, las autoras reportan casos de varones cuyos círculos de amistades son mujeres, pero que no son juzgados por los demás, ya que sus aproximaciones son estratégicas, a la par que mantienen actitudes vinculadas al deporte, por ejemplo, y no muestran una “contaminación” de lo femenino.

A diferencias de estudios como el de Venegas (2020), en este trabajo no tuvieron presencia prescripciones vinculadas al ejercicio de la sexualidad, la cual es un componente esencial en la construcción de la masculinidad. Si bien hay menciones sobre la forma en que los hombres deben tratar a las mujeres o la reproducción como único fin, no hay mayores referencias. Acaso esto pudiera deberse al nivel educativo en que se ubican los recuerdos, donde estas prácticas comienzan a instalarse para tener mayor presencia en grados superiores. Lo que sí es más claro, como en el trabajo de Largo y Toledo, 2020, es la prevalencia de una educación para la sexualidad donde se refuerza el sistema binario de sexos y géneros poniéndolos en contraposición y orientando las enseñanzas hacia la reproducción, en detrimento de otras cuestiones.

Finalmente, como igualmente concuerda Rómoli (2021), en su investigación con escuelas secundarias argentinas, en los centros escolares aún hay intervenciones que no están en sintonía con los avances en materia de equidad e igualdad de género. Pero, añadido, tampoco corresponden con los principios pedagógicos de una educación sin distinción alguna o que promueven el cuestionamiento de desigualdades y exclusiones.

Como parte de los debates y líneas pendientes, es importante indagar longitudinalmente cómo los mensajes que reciben niños y adolescentes varones en las escuelas impactan en la construcción y representación de sus masculinidades en años posteriores a la Educación básica, tanto en ámbitos escolares como informales, para saber si éstos tienen continuidad o son cuestionados, sobre todo en un contexto donde el movimiento feminista y algunos grupos de varones han apostado por cambiar formas violentas y poco saludables. Pendiente también es acercarse a cómo algunos estudiantes se posicionan de distintas formas ante las normas escolares y las enseñanzas docentes. Es decir, cuando asumen un papel activo frente a las prescripciones no para seguirlas, sino para cuestionarlas y actuar de otros modos. Algo que tampoco parece tan claro en las enseñanzas narradas —lo cual sería interesante de indagar— es lo relativo a los costos de la masculinidad. Esto es, que en varias de las respuestas se habló de las características que se deben cumplir, pero no se les advierte a niños y adolescentes de las cuotas o pagos a cambio.

Para concluir, hay que mencionar que, si bien en el trabajo he presentado una imagen de la escuela reproductora de prescripciones de género, lo cierto es que también tienen potencial para reformular la manera en que se producen sujetos desde una perspectiva en la que se cuestione la heteronormatividad. Pensándolo de este modo, los aprendizajes de género pueden ser diferentes si se problematizan esos “discursos de verdad” para crear identidades distintas. La inclusión de temas transversales en las aulas, con un enfoque crítico sobre las masculinidades que abarque la diversidad sexual y de género, puede ser positivo en la reducción de violencias en entornos educativos. Además, promovería la visibilidad de diferentes formas de expresar la masculinidad, para cambiar gradualmente las normas, valores y comportamientos, así como en su interacción las y los demás (De Stéfano, 2017).

Lo anterior tendría que ser una labor ineludible. En esto, el papel de docentes y demás personal escolar es fundamental para cuestionar y tomar conciencia de sus percepciones sobre la masculinidad a partir de una praxis educativa alejada de la heteronorma, y para implementar intervenciones que redefinan la forma en que ésta se sigue construyendo. Los adultos que transitan en los centros escolares son referencia inevitable de niños y adolescentes (Rómoli, 2021), tanto para obstaculizar el cuestionamiento a las normas de género, como para favorecer resistencias y otras posibilidades. Estos cambios también requieren de materiales educativos donde no se reproduzcan estereotipos.

La implicación de las familias en esto es nodal, pues, como he tratado de presentar, son quienes en primera instancia transmite las ideas acerca de lo que significa ser hombre o ser mujer a sus hijas e hijos, reforzando en muchos casos el sexismo y la homofobia. Para lograr cambios es sustancial contar con la participación de todas las personas en la construcción de un tejido comunitario donde aprender a ser hombre se dé de otras formas.

Referencias

- Asturias, L. (1997, 05 de marzo). Construcción de la masculinidad y relaciones de género. Foro “Mujeres en Lucha por la Igualdad de Derechos y la Justicia Social. <https://lc.cx/An-YSU>
- Azamar, R. (2012). La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula. *Matices del posgrado Aragón*, (19), 183-206.
- Botello, L. (2005). *Identidad, masculinidad y violencia de género* [Memoria de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Bridges, T., y Pascoe, C. (2014). Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246-258. <https://doi.org/10.1111/soc4.12134>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.

- Ceballos, M. (2012). Interpretaciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la masculinidad. *Aula*, (19), 197-210.
- Cerva, D. (2018). Juventud y género. En J. Camargo, y D. García-González, (eds.). *Matrices de paz* (pp. 329-357). Programa de Innovación Educativa Novus/UNESCO/Tecnológico de Monterrey.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 879-898. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707166973>
- Costa, J., y Vasconcelos, J. (2019). Jovens gays na escola. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 4(11), 558-572.
- De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula. *Cadernos Pagu*, (50), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
- Duarte, J., y García-Horta, J. (2016). Previniendo la violencia de género en escuelas primarias. En M. A. Hernández García, y C. S. Gómez López, (eds.). *Masculinidades y violencia de género en instituciones educativas* (pp. 237-378). Universidad de Guanajuato/Grañén Porrúa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Ezzatti, G. (2009). La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile. *Educar em Revista*, (35), 95-106.
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo. En C. Flecha, y M. Núñez, (eds.). *La educación de las mujeres* (pp. 23-31). Universidad de Sevilla/Fundación El Monte.
- Gross, L. (2005). The past and the future of gay, lesbian, bisexual, and transgender studies. *Journal of Communication*, 55(3), 508-528. <https://lc.cx/xhxZdP>
- Guel, J. (2021). *Sensibilizar en igualdad de género* [Tesis de doctorado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://lc.cx/PSD0uh>
- Hernández, R., Castro, L. y Moreno, K. (2022). Sexualidad masculina: la relación del riesgo sexual y la masculinidad juvenil en hombres estudiantes de escuelas secundarias públicas en Saltillo, Coahuila. *Margen*, (107), 1-14.
- Holguín, L., y Gallegos, G. (2019). *Diversidad sexual en la escuela: estudio de caso colegio público de la ciudad de Manizales* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].
- Ibáñez, B., Vizcarra, M., y Ugalde, A. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teor. educ.*, 29(2), 185-209. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- Lagarde, M. (1997). El género. En M. Lagarde, (ed.). *Género y feminismo* (pp. 13-88). Editorial horas y HORAS.
- Laguarda, E., Laguarda, M., Novelo, R., y Bonilla, E. (2011). Códigos de violencia de género en las instituciones educativas de nivel primaria. *GénEroos*, 17(8), 23-46.
- Largo, N., y Toledo, M. (2020). Desobedientes: relatos y reflexiones sobre el paso por la institución escuela. *ConCienciaSocial*, 4(7), 106-120.

- List, M. (2007). Masculinidad e identidad gay en la ciudad de México. En A. Amuchástegui, y I. Szasz, (eds.). *Sucede que me canso de ser hombre* (pp. 433-478). El Colegio de México/Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales/Programa Salud Reproductiva y Sociedad.
- List, M. (2017 [2005]). *Jóvenes corazones gay en la ciudad de México*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lomas, C. (2005) ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259-278.
- Luna, C., y Armenta, P. (2022). Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. *Debates por la Historia*, 10(1), 141-173. <https://lc.cx/xfX464>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior. *La Ventana*, (21), 187-227.
- Martínez, C. (2015). Efectos de la homofobia en la conformación de la personalidad de jóvenes varones. En H. Domínguez, (ed.). *La cuestión del odio* (pp. 51-90). Universidad Veracruzana.
- Muñoz, G. (2007) ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas*, (37), 69-90.
- Negrete, M. (2017). Discursos relacionados a las masculinidades y la violencia en adolescentes escolarizados de Asunción, Paraguay. En I. Farah, B. Chambilla, L. Dantil, M. Negrete, y T. Dávila, *Nuevas problemáticas de género y desigualdad en América Latina y el Caribe* (pp. 93-134). CLACSO.
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades. *Culturales*, IV(1), 9-31.
- Pacheco-Ladrón de Guevara, L. (2018). Adolescencia rural indígena, escuela y masculinidades. *La manzana de la discordia*, 13(1), 69-76.
- Pazos, G. (2015). *Relaciones de género entre estudiantes de grado quinto de básica primaria en el Colegio Musical Británico Municipio de Pasto* [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. <https://sired.udenar.edu.co/809/1/90961.pdf>
- Péchin, J. (2013) ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 181-202.
- Pérez, B., y Heredia, N. (2020). El currículo oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net*, 20(2), 211-241. <http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. IISUE/UNAM.
- Rómoli, C. (2021). Juventudes, adulteces y responsabilidades Reflexiones desde las masculinidades en escuelas secundarias. *Kairos*, 25(47), 82-96.

- Sabuco, A., Sala, A., Santana, R., y Rebollo, Á. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 141-157.
- Sánchez, I. (2018). *Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo].
- Sánchez, I., y Rodríguez-Menéndez, C. (2022). La construcción de las masculinidades en la escuela. *Perfiles Educativos*, 44(177), 26-38. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2022.177.60280>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Savin-Williams, R. (2009 [2005]). *La nueva adolescencia homosexual*. Fundación Paideia Galiza/Ediciones Morata.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Serret, E. (2018). Identidad. En H. Moreno, y E. Alcantara, (eds.). *Conceptos clave de los estudios de género* (pp. 137-149). CIEG/UNAM.
- Solís, D., y Martínez, C. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. *Masculinidades y cambio social*, 7(2), 124-152. <http://doi.org/10.17583/MCS.2018.3329>
- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México/FLACSO.
- Venegas, M. (2020). La masculinidad como máscara. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 27(1), 1-27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.14142>
- Vygotski, L. (2009 [1978]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

“This is a man thing”: learning about masculinity in basic education from the experiences of gay students
“Isso é coisa de homem”: aprendendo sobre masculinidade na educação básica a partir das experiências de alunos gays

Enrique Bautista Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México
<https://orcid.org/0000-0003-1596-4534>
kique_pedagogo.unam@hotmail.com

Abstract

From a sociocultural and constructivist perspective of gender, descriptive qualitative research was conducted to analyze the perceptions and experiences of gay students regarding masculinity prescriptions in basic education. The convenience sample consisted of seven 18-year-old gay students from middle socioeconomic strata residing in Mexico City and its metropolitan area. Data collection was carried out through online interviews and email questionnaires. The collected data demonstrate the impact of socialization on the formation of gender identities in gay males. Four categories emerged from discourse analysis: a) defining masculinity based on genitals and corporality, b) distancing from femininity to be considered a man, c) associating masculinity with heterosexuality, or at least its appearance, and d) changes that uphold the traditional model of masculinity. The conclusions indicate that the socialization of males, regardless of sexual orientation, continues to reproduce a traditional model of masculinity; however, there are also concerns and positions seeking to distance themselves from these prescriptions.

Keywords: gender learning; masculinity; gay students.

Resumo

A partir de uma perspectiva sociocultural e construtivista de gênero, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva para analisar as percepções e experiências de alunos gays em relação às prescrições de masculinidade na educação básica. A amostra de conveniência consistiu em sete estudantes gays de 18 anos de idade, do estrato socioeconômico médio e residentes da Cidade do México e sua área metropolitana. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas on-line e questionários por e-mail. Os dados coletados mostram o impacto da socialização na formação de identidades de gênero em homens gays. Quatro categorias emergiram da análise do discurso: a) definição de masculinidade baseada na genitália e na corporeidade; b) distanciamento do feminino para ser considerado homem; c) associação da masculinidade com a heterossexualidade, ou pelo menos com sua aparência; e d) mudanças que mantêm o modelo tradicional de masculinidade. As conclusões indicam que a socialização dos homens, independentemente de sua orientação sexual, continua a reproduzir um modelo tradicional de masculinidade; entretanto, há também preocupações e posições que buscam se distanciar dessas prescrições.

Palavras-chave: aprendizagem de gênero; masculinidade; alunos gays.

Perspectivas de los hombres sobre la violencia en espacios universitarios: un abordaje cualitativo

Nicholas Timothy Kaufmann, Jaime Sebastián Galán Jiménez, Carolina Olvera Castillo, Urenda Queletzú Navarro Sánchez

Resumen:

Las instituciones de educación superior mexicanas están alentando cada vez más a los hombres jóvenes a participar en intervenciones preventivas basadas en el género, incluyendo talleres de capacitación y eventos de sensibilización crítica. Sin embargo, se sabe poco sobre las perspectivas de los hombres respecto a los esfuerzos para acabar con el acoso sexual en los campus universitarios. Este estudio cualitativo explora las perspectivas de los hombres con respecto a la seguridad, la violencia sexual y las iniciativas preventivas basadas en el género dentro de una gran universidad estatal en el centro de México. Utilizando datos de grupos focales, el análisis cualitativo presenta temas comunes y divergentes expresados por estudiantes universitarios, profesores y administradores. Los resultados potencializan futuras investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas sobre las perspectivas entre hombres acerca de la violencia en espacios universitarios, considerando los factores que la propicien hasta las intervenciones requeridas a nivel institucional para erradicarla.

Palabras clave:

Acoso sexual; Hombres; Percepciones; Universidad; Seguridad.

Kaufmann, N. T., Galán Jiménez, J. S., Olvera Castillo, C., y Navarro Sánchez, U. Q. (2024). Perspectivas de los hombres sobre la violencia en espacios universitarios: un abordaje cualitativo. En L. Rangel Bernal (coord.), *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 236-252). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c333>



Introducción

A nivel internacional, las iniciativas para poner fin al acoso y el hostigamiento sexual en los espacios universitarios se centra cada vez más en involucrar a los hombres como aliados. A este movimiento, se suman universidades en México que alientan a los hombres a participar en eventos de concientización, tales como la Ronda de Hombres contra la Violencia hacia las Mujeres (Rubio, 2020). Estos eventos adoptan un enfoque de género neutro que brinda las condiciones para que los hombres se involucren en materia de prevención de la violencia. Sin embargo, rara vez estas estrategias brindan oportunidades para la reflexión crítica sobre las formas de ser hombre y las masculinidades como un componente de las estrategias de prevención de la violencia. Además, los estudios sobre el impacto de las actividades de prevención diseñadas para involucrar a los hombres siguen siendo escasos.

Las instituciones de educación superior comparten entre ellas una responsabilidad de generar conocimiento para aprender más de los hombres con mira hacia el desarrollo de intervenciones efectivas para poner fin al acoso y el hostigamiento sexual en las universidades (Schewe et al., 2014; Campus Technical Assistance and Resource Project, 2015). Como modesta contribución a los diagnósticos sobre la violencia de género en espacios universitarios en México, se describe a continuación las perspectivas que expresaron los hombres de una universidad pública de la Región Centro Occidente de la República mexicana acerca de la violencia en su institución.

Planteamiento del problema

En México actualmente, se está prestando cada vez más atención al abordaje de la violencia de género en los campus universitarios a través de iniciativas basadas en la evidencia. Olaya y Botero (2021), encontraron que 12.5% de los estudiantes encuestados reportaron haber experimentado conductas sexuales no deseadas en su campus universitario. Es importante destacar que el 80% de los que informaron de este hallazgo eran mujeres; por el contrario, el 91% de los que perpetraron tales comportamientos eran hombres. Estos resultados se suman a la abrumadora evidencia que apunta al riesgo entre las mujeres de sufrir violencia de género, especialmente acoso sexual, en los campus universitarios.

Quintero (2019), conceptualiza a las universidades como escenarios donde existe la dominación social, la violencia estructural y las desigualdades por raza, sexo y clase. En efecto, el ámbito universitario se encuentra inmerso en un entorno social más amplio y, por tanto, es responsable institucionalmente de detectar, atender e investigar problemas de

salud pública, tal como la violencia de género, que siguen siendo prevalentes en la actualidad. Sin embargo, a pesar del incremento de protocolos implementados para atender casos de violencia de género, las insuficientes acciones por parte de las universidades mexicanas están sujetas a un continuo escrutinio, especialmente por parte de las organizaciones de mujeres.

Tanto el sector académico como profesional abogan por acciones que incluyan sanciones a múltiples niveles, un seguimiento legal y una atención psicosocial a las sobrevivientes en el ámbito universitario. Además, las intervenciones en materia de prevención de la violencia de género deben estar basados en evidencia. El involucramiento a los hombres en estas intervenciones se considera clave para abordar las desigualdades de género mediante la transformación de la cultura institucional universitaria.

Varela Guinot (2020), analiza cómo una acción colectiva derivada del movimiento MeToo llamado los *tendederos de la violencia*, emprendida por las sobrevivientes para denunciar de forma anónima la violencia en el ámbito universitario, superan a los mecanismos formales de denuncia existentes establecidos dentro de las universidades en México. Dichas estrategias, que sirven para develar la violencia de género en los campus, son empleadas por estudiantes universitarias debido a que los mecanismos formales en las instituciones de educación superior suelen ser percibidos por las sobrevivientes como descalificadores, amenazantes o intimidatorios para quienes deciden denunciar los casos. Si bien medir la efectividad de la denuncia anónima plantea desafíos, esta tendencia reciente en las universidades subraya la necesidad de profundizar la investigación en México sobre las perspectivas tanto entre mujeres como entre hombres respecto a la seguridad, el acoso sexual y la prevención basada en el género.

Objetivo del estudio

El objetivo de este trabajo es conocer las perspectivas de los hombres que estudian o trabajan en una universidad mexicana con respecto a la seguridad, la violencia sexual y las intervenciones de prevención de la violencia en espacios universitarios. Para complementar los hallazgos proviniendo de las evaluaciones situacionales sobre la violencia de género en los campus universitarios, basadas en estudios cuantitativos, este estudio emplea un abordaje cualitativo con mira hacia el análisis de los temas comunes y divergentes expresados por hombres universitarios.

Método

Diseño

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo porque su objetivo era obtener una descripción detallada de las percepciones de los hombres implicados en la vida cotidiana dentro del ámbito universitario. La fuerza de la investigación cualitativa reside en sus métodos naturalistas empleados para descubrir las experiencias y perspectivas de las personas en relación con los fenómenos dentro de un contexto social específico (Marshall & Rossman, 1999; citado en Vasilachis, 2006).

Participantes

Veintiún hombres (N = 21) participaron en una sesión de grupo focal. Se realizaron tres grupos focales por separado: uno con estudiantes universitarios (GF1; n = 7), otro con personal administrativo (GF2; n = 7) y, por último, otro con personal docente (GF3; n = 7). Aunque su participación fue voluntaria, las personas procedían de cinco facultades diferentes seleccionadas específicamente por su historial de informes que destacaban casos de violencia de género. Por lo tanto, el reclutamiento se basó en casos específicos del problema analizado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Los participantes también fueron reclutados en función de los años de afiliación a la universidad; es decir mientras que los estudiantes tenían al menos tres años de afiliación, el personal administrativo y docente tenía entre 3 y 30 años de afiliación.

Recopilación de datos

Los grupos focales se desarrollaron a partir de un guión de 14 preguntas abiertas diseñado por el Centro de Violencia contra Mujeres y Niños de Rutgers (2015). Traducidas del inglés al español, estas preguntas fueron diseñadas para indagar sobre los siguientes temas:

- Actitudes de los hombres hacia la intimidación y el acoso sexual en la comunidad universitaria.
- Conocimiento de los hombres sobre las normas sociales masculinas en la comunidad universitaria
- Suposiciones y conocimientos de los hombres sobre su papel en la prevención de la violencia
- Participación de los hombres en la reducción de la violencia de género en la comunidad universitaria.

Los grupos focales se realizaron entre el 4 y el 6 de octubre de 2021 en las instalaciones de la universidad. Estas instalaciones se eligieron específicamente por su neutralidad espacial en relación con las respectivas facultades de los participantes. De este modo, se buscó la fiabilidad de las respuestas, especialmente respecto a cuestiones consideradas potencialmente delicadas de abordar dentro del contexto institucional.

Cada grupo focal comenzó con una breve presentación del estudio, así como la descripción de consideraciones éticas, como la confidencialidad, para garantizar el máximo nivel de fiabilidad en las respuestas. Antes del inicio del grupo focal, cada participante leyó y firmó el formulario de consentimiento informado, reconociendo su derecho a declinar la invitación sin que ello afectara en modo alguno a su papel dentro de la universidad. La duración promedio de los grupos focales fue de 2 horas y media.

Análisis de datos

El análisis de los datos consistió en identificar puntos comunes y divergentes entre los tres grupos de participantes en relación con diversos temas abordados. El análisis de las respuestas se presenta bajo siete temas y refleja un consenso entre las y los autores sobre la interpretación de las respuestas.

1. La percepción de la violencia de género en el espacio universitario

Los participantes en los tres grupos de discusión reconocieron que la violencia de género y el acoso sexual hacia las mujeres es un problema persistente en el campus universitario. Este reconocimiento general en todos los grupos fue resumido por un docente universitario que se refirió tanto al alcance como a la naturaleza del problema en el entorno universitario:

El tema principal que nos reúne aquí es precisamente el reflexionar que la violencia contra el género femenino se ha ejercido de forma sistemática y estructural desde el patriarcado [Docente, GF3].

Además, se compartió la opinión entre los grupos de que la violencia de género afecta a toda la comunidad universitaria, no solo a un segmento de su población.

Hay como un descontento por todos, todos compartimos esta situación colectiva de que está mal, entre pláticas o uno reflexionando ya después. [Estudiante, GF1]

Entre el personal administrativo y los docentes universitarios destacó la percepción de que, aunque las mujeres sí sufren violencia de género en espacios universitarios, los hombres también pueden ser sobrevivientes. Sin embargo, algunos participantes afirmaron que, debido a que las opiniones de la sociedad sobre la violencia contra las mujeres han cambiado con el tiempo, ahora se reconoce la gravedad de su impacto sistemático sobre las mujeres. Una participante utilizó ejemplos concretos de actos de violencia sexual de la vida cotidiana para ilustrar cómo las mujeres pueden sufrir de forma diferente a los hombres en su entorno social.

No es lo mismo la violencia que sufre un hombre que una mujer... esta violencia que se ejerce todos los días, el guiño, el piropo que posiblemente para los hombres no signifique nada, pero ya para las mujeres ha sido tan sistemático, cualquier persona en una bicicleta le puede decir una grosería a una mujer, están todos los días, todos los días sistemáticamente agredidas de palabra y de acto. [Docente, GF3]

2. La percepción del acoso sexual en el espacio universitario

Los estudiantes reconocieron la gravedad del acoso sexual ya que incomoda de manera directa a la persona sobreviviente, así como a las personas que pudieron haber sido testigos de ella. De hecho, un estudiante empatizó con la experiencia de las mujeres que sufren acoso sexual, declarando:

A mí sí me ha pasado estar en ese papel de que te sientes incómodo con algunos comentarios de hombres o mujeres y te pones a pensar: si tú te sientes incómodo con ciertos comentarios, ¿cómo se sienten ellas? o ¿cómo les hace sentir todo? [Estudiante, GF1]

La gravedad del acoso sexual se acertó entre los estudiantes mientras imaginando que la persona acosada fuera una mujer con quien comparten un vínculo significativo. Un estudiante respondió al otro, afirmando:

¿Cómo te sentirías si tal cosa le pasara a tu hermana, a tu mejor amiga, a tu novia? Ahí es cuando tú te pones a pensar realmente, te pones en el papel de... pues de alguna mujer, en esta clase de situaciones. [Estudiante, GF1]

Entre los docentes, se hizo hincapié en la diferencia que puede haber entre las interpretaciones de mujeres y hombres sobre lo que constituye un ejemplo de acoso. Aunque no se ofrecieron más detalles, un docente ilustró tales diferencias basadas en el sexo afirmando:

Para un hombre quizá un piropo a uno podría parecer como que le levanta a uno la autoestima, o se siente uno halagado, para una mujer quizá no, entonces los puntos de vista son totalmente distintos. [Docente, GF3]

De igual manera, se cuestionó la tendencia de los medios de comunicación a recriminar de manera diferenciada el acoso de un hombre hacia mujer en comparación al acoso de mujer a hombre. Un docente argumentó que:

La equidad tiene sus bemoles... Lo veo mucho en las noticias en donde potencian mucho el acto que hace discriminar a la mujer y cuando una mujer comete ese delito digamos, lo minimizan y no lo ponen a la par. [Docente, GF3]

No obstante, se percibió entre los administrativos que el acoso sexual sigue siendo prevalente en el espacio universitario y afirmaron que el acoso sexual hacía las mujeres ya *no* se manifiesta de la misma forma que antes.

El acoso y el hostigamiento sexual es un fenómeno que sigue existiendo, pero no con el grado de evidencia como era, que era un gritadero en los pasillos etcétera. Sigue existiendo a través de otros medios, otras plataformas, etcétera... ¡pero sigue existiendo! No, no se ha logrado erradicar, o más bien ciertas conductas ya no se hacen, pero otras siguen existiendo. Pienso ... hablando por ella. [Administrativo, GF2]

3. Percepción de los factores que influyen en la seguridad dentro del espacio universitario

En general, los participantes de los tres grupos focales consideraron que la seguridad en el campus universitario era una cuestión que debía abordarse mediante la participación de las autoridades institucionales. Varios comentarios puntualizaron hacia factores externos al individuo, tales como el aumento del control del acceso al campus universitario y de los desplazamientos dentro del mismo.

En específico, los participantes consideraron que la mejora de las infraestructuras y la vigilancia aumentaría la percepción de seguridad en el campus tanto entre mujeres como entre hombres. La instalación de cámaras de seguridad, así como la iluminación de todas las zonas del campus universitario, fueron estrategias consideradas como necesarias por parte de los tres grupos de participantes. Los estudiantes puntualizaron que era necesario aumentar el número de policías para vigilar las entradas y salidas del campus, así como realizar patrullas e inspecciones dentro de la comunidad universitaria.

De hecho, un estudiante argumentó que el personal de seguridad debería contribuir de forma “competente” a la percepción de seguridad en el campus:

En lo personal, la autoridad es quien se encarga de monitorear que el personal de seguridad sea competente en su trabajo, porque de nada sirve si la autoridad no es competente y no hace bien su trabajo, por más que tengamos la tecnología más avanzada no va a servir. [Estudiante, GF1]

El personal administrativo resaltó la importancia de poder acudir a una normativa y un reglamento que facilite la institucionalización de procedimientos diseñados para fomentar la seguridad en el espacio universitario. Al igual que los docentes, los administrativos consideraron que ante actos delictivos, la ley traducida como normativa institucional debe de aplicarse y ser respetada tanto dentro como fuera del espacio universitario.

Entonces, si alguien decide estudiar o trabajar en la universidad, deben seguir las políticas, ¡y ahí está muy claro! Si tú piensas otra cosa... ya es tu problema, pero dentro de la institución, tienes que seguir este reglamento, tienes que seguir con esta normativa. [Administrativo, GF2]

Este punto de vista fue apoyado especialmente por algunos participantes del grupo focal con docentes universitarios quienes propusieron la elaboración de un código de conducta para garantizar el bienestar y la seguridad de los miembros de la comunidad universitaria a todos los niveles.

4. Percepción sobre el sub-registro de casos de acoso sexual en la universidad

La percepción de que existe una disparidad entre el número real y las cifras oficiales de casos de acoso sexual en la universidad fue compartida entre los tres grupos. No obstante, algunos participantes expresaron su asombro por el número actual de casos denunciados basados en personas que denuncian la violencia de género en la universidad. Un participante reconoció cambios en la percepción de esta cuestión a lo largo del tiempo:

Todo eso nosotros no lo habíamos realizado, no había protocolo, no había procedimientos, no había ninguna manera de que nosotros podíamos entender lo que estaba sucediendo, la dimensión de lo que está sucediendo. [Administrativo, GF2]

Algunos participantes asociaron el sub-registro de casos a que las mujeres no acudían a denunciar, lo que a su vez se explicaba por la falta de confianza en que los casos fueran resueltos por la institución. Como afirmó un instructor universitario:

De 100 personas violentadas a lo mejor 10 presentan denuncia, y de las 10 una consigue algo, ¡una! [Docente, GF3]

En respuesta al sub-registro de casos de acoso sexual en la universidad, tanto estudiantes, administrativos como docentes opinaron a favor de la promoción de acciones para incrementar las denuncias de acoso sexual. En efecto, mencionaron acciones a nivel individual, así como institucional.

De todo lo que están viviendo las jóvenes de hoy en el acontecer universitario, nos hacen prender un foco rojo de actuar o de hacer algo. [Estudiante, GF1]

Dentro de una organización, se debe empezar a sistematizar ciertos protocolos, ciertas maneras de visibilizar desde el nivel organizacional, y que el miembro de esa organización, si llegara a tener una situación así, sabe que hay un protocolo de respuesta, sabe que hay un a, b, c, sabe que es algo que está sistematizado. [Administrativo, GF2]

5. Percepción y uso de recursos para atender casos de violencia de género en la universidad

Estudiantes, administrativos y docentes percibieron en general la falta de recursos en la universidad para atender a las sobrevivientes de la violencia de género en el campus. Algunos participantes argumentaron que, debido a esta falta de recursos institucionales, las mujeres a menudo han tenido que buscar a personas de confianza que puedan remitirlas a una institución ajena a la universidad. Mientras que una estudiante afirmó que “como tal no hay recursos en el campus, simplemente vas con quien confías”, una administradora aportó el siguiente testimonio:

Yo en muchas ocasiones, a muchas alumnas y muchos alumnos, yo les dije antes de que existiera la Defensoría de Derechos Universitarios—ve a derechos humanos, ¡aquí no! Aquí [dentro de la institución] nunca te lo van a resolver. [Administrativo, GF2]

Ante esa percepción, existe también la creencia de que la responsabilidad para atender a las sobrevivientes de violencia de género en el espacio universitario recaiga principalmente en los estudiantes o los docentes. Afirmó un docente:

Yo creo que somos nosotros los responsables para ir apagando esos focos rojos e ir encendiendo focos verdes, de esperanza no, y de bienvenida para todas. [Docente, GF3]

Por consiguiente, el apoyo instrumental y emocional que se brinda a nivel individual a una sobreviviente de la violencia de género fue el principal recurso reportado por los estudiantes.

Si nosotros vemos pasar por una situación así a una compañera, pues apoyarla y brindarle las herramientas para que pueda también investigar qué se tiene que hacer en cada situación.
[Estudiante, GF1]

Según los estudiantes entrevistados, el/la tutor/a podría considerarse un recurso para atender a una persona sobreviviente de violencia de género en la universidad. No obstante, algunos estudiantes cuestionaron la viabilidad de confiar en esa figura institucional para apoyar a un/a estudiante que acusa a un docente de una conducta denunciante.

Si fuera acusado algún maestro, como decía acá mi compañero, vaya voy y me acerco con el tutor, pero muchas veces las amistades silencian las denuncias... Me ha tocado casos donde ese tutor es muy amigo del maestro y le dice: "oye fijate que fulanito me comenta esta situación... no pasa nada!" [Estudiante, GF1]

Tanto los docentes como los administrativos reconocen que el uso de los recursos existentes para atender a casos de violencia de género en el espacio universitario podría incrementar mediante: 1) una divulgación más extensa de los servicios de la Defensoría de Derechos Universitarios en la comunidad universitaria y 2) un aumento en la práctica de acompañar las personas sobrevivientes de violencia que desean poner una denuncia ante la DDU.

¡Hay gente que no conoce la Defensoría, que se haga mayor divulgación!

[Administrativo, GF2]

Yo quisiera proponer que se dé un mayor acompañamiento a quién va a denunciar... para que no se sienta sola. De por sí, ya es una persona muy expuesta, sobre todo por el género y luego sin acompañamiento, pues menos se va animar a denunciar! En cambio, si se ve acompañada con una persona con autoridad o personas con autoridad, siempre y cuando exista la convicción de una evidencia, eso cambia mucho las cosas en cuanto a que se anime a denunciar. [Docente, GF3]

6. Percepción de las acciones a consecuencia de denunciar violencia en el espacio universitario

Los estudiantes, docentes y administrativos entrevistados perciben que son pocas las acciones contundentes a consecuencia de denunciar la violencia en el espacio universitario. Los estudiantes reconocen que denunciar a un docente por un acto de violencia genera miedo en la sobreviviente ya que puede conducir a represalias académicas como acto de venganza por parte de su agresor.

Hay riesgos que involucren al estudiante; “si tu no haces esto, te voy a poner una mala calificación que se va a reflejar en tu boleta y vas a perder el año”. [Estudiante, GF1]

Entre los administrativos, se mencionó que la denuncia no conduce a una consecuencia más que la oposición institucional a lo que se ha dicho, lo cual termina por desanimar a cualquier persona de denunciar.

Las autoridades no le hacen caso, le ponen una pared, a las mujeres que ponen denuncias. [Docente, GF3]

¿Sabes qué? Es mi amigo, ¡tiene derecho de réplica!” ¿Qué sé yo? y ahí quedaba ya entonces la persona que denuncia, pues... ¿qué hace? no! Y mucha gente más no se atreve a denunciar, por lo mismo, no pasa de... si es difícil la situación porque como esa, se han sabido de más chicas, de más maestras, que han sido estudiantes, que prefieren no hacer nada. [Administrativo, GF1]

Entre los docentes, se mencionó que las acciones institucionales a consecuencia de una denuncia en contra de un docente no pasan más allá de la modificación de condiciones bajo las cuales ejercerá su trabajo.

Ahí está el maestro denunciado dice: no, yo ya llevo la segunda amonestación, ya lleva la tercera amonestación, y ahí sigue, y sí le quitan, y no les dan clase frente al grupo, pero ahí anda el maestro, recorriendo las instalaciones. [Docente, GF3]

Señalaron que el carácter autónomo de la universidad, así como la sindicalización del personal, han impedido el cumplimiento de leyes que promueven políticas orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual y la violencia en el espacio universitario.

La universidad no sanciona una persona supuestamente culpable. En otras universidades, si cometes un acto de violencia sexual estás fuera y aquí no, aquí te mandan a hacer un doctorado, una maestría, te ubican en no sé dónde, en el Sahara, pero te siguen pagando... no existe en la universidad, nada que te haga tener una sanción. [Docente, GF3]

Varios [docentes] han sido denunciados, pero su respuesta es: -me la pelan, así: -me la pelan, no me van a hacer nada, ¿por qué? ¡Porque está sindicalizado! [Docente, GF3]

Por otro lado, se identificó en el grupo focal con docentes un temor a que se hagan denuncias falsas o se usen para beneficio propio, como si las personas que denuncian tuvieran motivos alternos.

Hay que ver el otro lado de la moneda, donde tal vez una mujer, alumna, maestra ... por venganza de alguna situación o porque quiere obtener algo, ¡puede llegar al punto de denunciar totalmente de manera inválida!’. [Docente, GF3]

No siempre lo que se denuncia es cierto, y hemos tenido alumnos que denuncian para arreglar una calificación, no por otra cosa; o porque repruebas al alumno o a la alumna! [Docente, GF3]

¡Nosotros podemos ser víctimas, ha habido maestros que han sido acusados de haber hecho mil barbaridades! ¡Cuando la situación es otra! “Me quiero deshacer de este maestro, ¿sabes qué? invéntate algo!” Estamos en algo tan sensible que parece mentira, al victimario le dan más preferencias que a la víctima y entonces resulta desacreditado [el docente]. [Docente, GF3]

7. Percepción de los factores que ponen las mujeres en riesgo de sufrir acoso y hostigamiento sexual en el espacio universitario

Los testimonios de los participantes reflejaron puntos de vista divergentes sobre los factores que ponen a las mujeres en riesgo de sufrir acoso sexual en el campus. Algunos participantes del grupo del personal administrativo consideraron que este riesgo está relacionado con las decisiones de las mujeres, mientras que otros hicieron hincapié en las decisiones de los hombres. Para ilustrar lo primero, un participante afirmó:

Si alguna mujer se viste, no sé, se vista de forma provocativa, puede hacer que algunos hombres realicen algún tipo de acoso, entonces a lo mejor por la vestimenta... ¡No quiero decir que esté mal usar una falda, o sea está bien! ¡Puedes salir como quieras, pero creo que sí puede ser un factor de riesgo! [Administrativo, GF1]

Este comentario provocó la reacción de otro participante del mismo grupo, que ilustró esta siguiente opinión:

¡El factor de riesgo sería la ignorancia de la persona que piensa así, sea una mujer u hombre! ¡Que sea provocativo no le da el derecho a acosarla, ahí estoy en desacuerdo! [Administrativo, GF1]

Los docentes universitarios percibían el riesgo asociado a la impunidad dentro de la institución de enseñanza superior. De hecho, un participante afirmó:

Yo creo que mientras no se apliquen las sanciones reales [en la universidad]—y no de que te quito de aquí y te pongo allá—sino que, si está probado y comprobado [que es culpable de acoso], que se liquide a la persona o se le resigné el contrato. Mientras no suceda eso, no va a haber forma de que las mujeres estén en un espacio universitario libre de violencia. [Docente, GF3]

8. Percepción sobre el papel de los hombres en la prevención del acoso y hostigamiento sexual en el espacio universitario

Entre los estudiantes se expresó el deseo de ser reconocidos por sus demás compañeros, y sobre todo sus compañeras, como personas sensibles a lo que las mujeres han venido manifestando en el espacio universitario.

Entonces no necesariamente tiene que ser una mujer, aunque sería tal vez lo más conveniente de que ellas se den cuenta de que nosotros también ya estamos abriendo los ojos a todo esto, a todo lo que se ha hecho acá, ¡donde ellas se expresen! [Estudiante, GF2]

Además, se percibió que las estrategias de prevención del acoso y hostigamiento sexual en el espacio universitario deben dirigirse hacia las mujeres y también hacia los hombres. Otro estudiante afirmó:

Creo que las campañas deberían ser guiadas tanto para las personas vulneradas, como para los acosadores, como para los hombres de una manera directa o indirecta. [Estudiante, GF2]

Entre los administrativos, se reconoció que los hombres compartan una responsabilidad de involucrarse con las demás personas en la prevención de la violencia en el espacio universitario.

Como parte de la sociedad todos tenemos que trabajar juntos, e involucrarnos en todos los temas de grupos minoritarios y de las mujeres. [Administrativo, GF1]

Esta misma percepción sobre el papel del hombre en la prevención del acoso sexual se compartió entre docentes, si bien que expresaron una preferencia por involucrarse en las estrategias preventivas junto con las mujeres y no por sí mismos. Un docente afirmó:

Antes de hacer una propuesta es que no debe de ser de hombres, de entrada, porque al momento de segregar, ya vas a causar un conflicto con la otra banda, como dicen las mujeres, o sea tiene que ser un mensaje de todos, que sea incluyente de todos. [Docente, GF3]

Mientras que otro participante en el grupo focal con docentes, argumentó la importancia de problematizar la socialización masculina:

Yo francamente veo bien, que se vea que es un problema conectado a hombres, pero no quiere decir que en los grupos [de reflexión] no vaya a haber mujeres, ya sea como instructoras o no sé. [Docente, GF3]

La estrategia preventiva a la que más se refirieron los estudiantes, administrativos y docentes son grupos de reflexión o concientización en materia de acoso y hostigamiento sexual. Esta estrategia se percibió como una manera de concientizarse como hombre acerca de las implicaciones que puede haber para las mujeres el estudiar o trabajar en un espacio universitario donde el acoso sexual sigue siendo un problema. Como dijo un participante:

Los grupos de concientización, si así se pueden llamar dentro de la universidad, incluyan a mujeres con hombres por supuesto, porque es la forma en la que también se va a sensibilizar el género masculino cuando escuchen de propia voz a sus compañeras, a sus contrapartes femeninas que es lo que les atosiga no, y así yo también tomo en cuenta de la conciencia de los problemas que están ocurriendo con ellas y actúo en consecuencia. [Administrativo, GF1]

Por consiguiente, al institucionalizar los grupos de reflexión, se percibe que los hombres tendrán una oportunidad de asumir una responsabilidad compartida con las mujeres en la prevención del acoso y hostigamiento sexual en los espacios universitarios.

Una de las cosas que yo diría es este tipo de espacios de reflexión que se convierten en procesos institucionales para todos. [Docente, GF3]

Conclusiones

Este estudio empleó un abordaje cualitativo con mira hacia el análisis de los temas comunes y divergentes expresados por hombres universitarios acerca de la violencia en los espacios universitarios. Los grupos focales dejan ver la necesidad de difundir la perspectiva de género en todos los niveles de la universidad, hacer una normativa universitaria clara y operacionalizada para la convivencia dentro y fuera del aula, así como las comunicaciones que se pueden crear por medios digitales. A su vez, todos los grupos apuntan a la necesidad de pasos de sensibilización previos para generar la necesidad y conciencia de la participación de hombres que asuman una postura activa en el combate del acoso y la violencia en espacios universitarios. También, se encontró que existen características ineludibles de pacto patriarcal, pensamiento heteronormativo y machismo, aún presentes en los hombres que acudieron a los grupos, si bien no es posible generalizar, si resulta evidente que es necesaria la colaboración entre docentes.

Quintero (2019), afirma una adecuada difusión del protocolo con claridad de sanciones con respecto a las conductas violentas y de protección a las sobrevivientes como la generación de espacios de reflexión para hombres y sus prácticas machistas, son elementos ineludibles y necesarios en la universidad, de tal forma que se genere prevención y sensibilización no sólo entre docentes y estudiantes sino también entre pares.

Pese a la implementación del protocolo, las formas de socialización, las violencias naturalizadas y las denuncias son sólo un elemento de la tarea a atender y asegurar el conocimiento, difusión e implementación del protocolo es uno de los pasos en la cadena de acciones que se requieren en la universidad (Varela Guinot, 2020). A su vez, trabajar con los hombres y las nociones de masculinidad podrá incrementar elementos de autocuidado, a su vez, permitir que emerjan otras violencias, que han permanecido silenciadas debido a los mandatos de género y elementos normativos asociados a los roles tradicionales (Bosch, et al. 2013, Navarro, et al., 2019) o con base en los grupos, hacer talleres de sensibilización que amplíen la posibilidad de denuncia, visibilización y reconocimiento del acoso y las conductas de hostigamiento, así como los elementos de violencia estructural, de relaciones de poder y machismo con elementos claros de aquello que se debe erradicar en la universidad (y cualquier otro espacio).

Finalmente, como mencionan San Segundo & Codina-Cadet (2019), es necesario un marco que permita la equidad la pluralidad, dignidad y una forma de prácticas pacíficas de convivencia que sea contemplada en la forma de implementación de la defensoría de los derechos estudiantiles.

A pesar de haber buscado obtener una descripción detallada de las percepciones de los hombres implicados en la vida cotidiana dentro del ámbito universitario, este estudio presenta resultados que deben considerarse con un grado de precaución, pues los grupos de participantes no son representativos de la población universitaria. Otra de las limitaciones del estudio se asocia al tipo de análisis que quedó descriptivo para los fines del proyecto. No obstante, los hallazgos presentados potencializan futuras investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas sobre las perspectivas entre hombres acerca de la violencia en espacios universitarios, considerando los factores que la propicien hasta las intervenciones requeridas a nivel institucional para erradicarla.

Referencias

- Bosch, E., Ferrer, V. A., Ferreiro, V., & Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres el amor como coartada*. Anthropos Editorial
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101.

- Campus Technical Assistance and Resource Project. (2015). *Addressing Gender-Based Violence on College Campuses: Guide to a Campus Model*. Department of Justice.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- McMahon, S., Stepleton, K., Cusano, J. (2015). *Understanding and Responding to Campus Sexual Assault: A Guide for Colleges and Universities*. Rutgers.
- Navarro, N., Salguero, M. A., Torres, L. E., & Figueroa, J. G. (2019). Voces silenciadas: hombres que viven violencia en la relación de pareja. *La Ventana: Revista de estudios de género*, 6(50), 136-172.
- Olaya, Y., & Botero, V. (2021). “Me molestó, pero no dije nada”: Prevención de las violencias de género y sexuales en la facultad de minas. *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*.
- Organización Panamericana de la Salud (2020). *Masculinidades y salud en la región de las Américas*. OPS.
- Quintero-Ramírez, Ó. A. (2019). Violencias de género e intervención institucional en la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (51), 191-209.
- Rubio, C. (2020, 18 de febrero). ¿Cómo fue la primera Ronda de Hombres en Contra de la Violencia hacia las Mujeres en SLP? Astrolabio. https://lc.cx/_WEt-O
- San Segundo, R., & Codina-Canet, A. (2019). Enunciación de la Violencia de Género y Marco Educativo para su Prevención. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8(1), 26-47.
- Schewe, P., Releya, M., & Kaufmann, N. (2014). The Prevention of Sexual Assault among Adolescents and Young Adults. In T. Gullotta and M. Bloom, (eds.). *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. Springer.
- Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 49-80.

Men's Perspectives on Violence in University Environments: A Qualitative Approach

Perspectivas dos homens sobre a violência em ambientes universitários: Uma Abordagem Qualitativa

Nicholas Timothy Kaufmann

Universidad Autónoma de San Luis Potosí | San Luis Potosí | México
<https://orcid.org/0000-0001-6773-6459>
nicholas.kaufmann@uaslp.mx

Jaime Sebastián Galán Jiménez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí | San Luis Potosí | México
<https://orcid.org/0000-0002-8801-5201>
sebastian.fgalan@uaslp.mx

Carolina Olvera Castillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí | San Luis Potosí | México
<https://orcid.org/0000-0001-5877-1041>
carolina.olvera@uaslp.mx

Urenda Queletzú Navarro Sánchez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí | San Luis Potosí | México
urenda.navarro@uaslp.mx

Abstract:

Mexican higher education institutions are increasingly encouraging young men to participate in gender-based preventive interventions, including capacity building workshops and critical awareness-raising events. However, little is known about men's perspectives regarding efforts to end sexual harassment on university campuses. This qualitative study explores men's perspectives regarding safety, sexual violence, and gender-based preventive initiatives within a large state-run university in central Mexico. Using focus groups data, qualitative analysis presents both common and diverging themes expressed across university students, professors, and administrators. The findings provide potential for future research, both quantitative and qualitative, on men's perspectives on violence in university settings, considering the factors that lead to gender violence and the institutional-level interventions needed to eradicate it. Keywords: Sexual harassment; Men; Perceptions; University; Safety; Sexual harassment.

Resumo

As instituições de ensino superior mexicanas estão incentivando cada vez mais os homens jovens a participarem de intervenções preventivas baseadas em gênero, incluindo oficinas de treinamento e eventos de conscientização crítica. Entretanto, pouco se sabe sobre as perspectivas dos homens em relação aos esforços para acabar com o assédio sexual nos campi universitários. Este estudo qualitativo explora as perspectivas dos homens sobre segurança, violência sexual e iniciativas preventivas baseadas em gênero em uma grande universidade estadual na região central do México. Usando dados de grupos focais, a análise qualitativa apresenta temas comuns e divergentes expressos por alunos, professores e administradores da universidade. Os resultados oferecem potencial para futuras pesquisas quantitativas e qualitativas sobre as perspectivas dos homens em relação à violência em ambientes universitários, desde os fatores que levam a ela até as intervenções necessárias em nível institucional para erradicá-la.

Palavras-chave: Assédio sexual; Homens; Percepções; Universidade; Segurança.

Derechos humanos, educación y diversidad sexual en la Nueva Escuela Mexicana. Dificultades de implementación

César García García, Iran Guerrero Andrade

Resumen:

El propósito de este capítulo es analizar la implementación de los derechos humanos y la diversidad sexual en la Nueva Escuela Mexicana. El marco conceptual es el enfoque de derechos humanos en las políticas públicas. La metodología empleada implica la revisión de la legislación educativa y los actores educativos clave en la implementación de los contenidos de diversidad sexual en el nuevo modelo educativo, así como un análisis descriptivo de los contenidos de los libros de texto gratuitos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria publicados por la SEP en el ciclo escolar 2023-2024. Los resultados sugieren que se ha avanzado en materia de derechos humanos en la legislación educativa actual, por medio de incorporar temáticas como la diversidad sexual en los libros de texto gratuitos. Sin embargo, los nuevos libros de texto gratuito presentan algunos problemas didáctico-pedagógicos. Sumado a ello, actores educativos clave, como docentes y padres de familia han dificultado la implementación de este modelo educativo denominado como la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave:

Derechos humanos; educación; política educativa; diversidad sexual; Nueva Escuela Mexicana.

García García, C., y Guerrero Andrade, I. (2024). Derechos humanos, educación y diversidad sexual en la Nueva Escuela Mexicana. Dificultades de implementación. En L. Rangel Bernal (Eds). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoaffectiva en el contexto educativo*. (pp. 254-270). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c334>



Introducción

El 12 de diciembre de 2018 el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), envió una propuesta al poder legislativo para reformar la educación del país. La iniciativa, presentada en un día por demás simbólico para el pueblo mexicano, se enmarcó por las investigaciones como una medida política que tuvo como principal objetivo abandonar los parámetros establecidos durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto en lo referente al ingreso y permanencia del profesorado (Díaz, 2020). En términos políticos, la propuesta significó cumplir con la promesa hecha a las maestras y maestros durante la campaña presidencial de terminar con las evaluaciones docentes (Gómez, 2020).

El resultado de la iniciativa presentada por el ejecutivo federal se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019, en el marco de los festejos por el día del maestro. La medida incluyó que, por decreto, se reformaron, adicionaron y derogaron diversos párrafos de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Las modificaciones legislativas se interpretaron como pautas para establecer un “nuevo” modelo educativo, implementado por medio de un arreglo político entre el poder ejecutivo y el magisterio para revalorizar socialmente la función docente. En el plano formal, además, implicaron la armonización de los contornos regulatorios de la educación en sintonía con el paradigma constitucional de derechos humanos implementado en 2011 en el artículo 1 de la CPEUM.

En efecto, la reforma educativa de 2019 además de establecer una relación menos hostil hacia el magisterio también significó poner en diálogo franco a la educación con el derecho internacional de los derechos humanos. Principios y enfoques como los de la igualdad, dignidad, inclusión, equidad, transversalidad, perspectiva de género, interculturalidad, igualdad sustantiva, respeto irrestricto a la dignidad humana, derechos humanos, libre desarrollo de la personalidad, interés superior de la niñez, entre otros, son transversales, obligatorios y se extendieron a todo el ámbito educativo tras las transformaciones legislativas.

Sin embargo, a pesar de que la reforma educativa se puede enmarcar como un esfuerzo positivo por establecer un modelo de educación basado en los derechos humanos, existen circunstancias que han obstaculizado su implementación en el plano práctico. Por un lado, es evidente el papel asumido por actores como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), que abiertamente se han opuesto en diferentes momentos a la implementación de planes, programas y los libros de texto gratuitos (LTG) donde se fomente la diversidad sexual, los métodos reproductivos o la educación sexual y reproductiva. Por otro lado, el proyecto educativo esbozado en el decreto, aunque formalmente se enmarca en diálogo con

los derechos humanos, de forma paradójica (porque se contempla en la Ley de Educación) no fue consultado con actores como padres de familia, maestras y maestros (entre otros); lo que llevó a la presentación de recursos legales en el Poder Judicial de la Federación para frenar su implementación. Ni tampoco contó con un proceso de formación y actualización docente sistematizada e integral que permitiera al magisterio conocer y aplicar el modelo educativo en lo que se refiere a los contenidos de la diversidad sexual.

Precisamente, el capítulo se interesa por analizar las dificultades que se han observado entre 2019 y 2023 en la implementación de los contenidos estipulados en la Ley General de Educación publicada en septiembre de 2019 (LGE), sobre la diversidad sexual en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Para lograrlo, se analizan formalmente las reformas educativas de 2019, el alcance de las políticas públicas contenidas en la LGE sobre la diversidad sexual, los LTG de nivel primaria donde se estipulan y las resistencias conservadoras-tradicionalistas que se le oponen.

El argumento que guía el desarrollo del capítulo es que los contenidos de la diversidad sexual establecidos en la reforma educativa de 2019 que dan forma a la NEM en el gobierno de AMLO son el resultado de la incorporación del paradigma de derechos humanos que atraviesa a todo el ámbito educativo en México. No obstante, si bien puede evaluarse su institucionalización de forma positiva a la luz de los avances de los derechos de las personas de la diversidad sexual en el país y en el mundo, presenta resistencias tradicionalistas que impiden su ejecución en el plano práctico cotidiano de las escuelas mexicanas; sumado a que los LTG donde se incorporaron algunos de sus principales postulados exhiben imprecisiones y problemas didáctico-pedagógicos que contribuyen a que las resistencias legitimen su rechazo y magnifiquen la urgencia de que no se apliquen los contenidos.

Por lo que ve a la estructura del capítulo, en el segundo apartado se estudia el enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas para el ámbito educativo. En el tercer apartado, se examinan los parámetros de derechos humanos incorporados a la legislación educativa en 2019. En el cuarto apartado, se desarrollan los planes y programas contenidos en la NEM. En el quinto apartado, se estudian los contenidos sobre la diversidad sexual estipulados en los LTG de quinto y sexto año de primaria distribuidos en México para el ciclo escolar 2023-2024. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones y conclusiones.

Enfoque de derechos humanos y políticas públicas en el ámbito educativo

Las políticas públicas dentro del enfoque dominante adoptado durante la segunda mitad del siglo pasado y en la primera década del actual, se conceptualizaron como aquellas decisiones, acciones y medidas interrelacionadas implementadas por el Estado para la

resolución de determinados problemas y/o para la atención de demandas impulsadas por personas o grupos (Aguilar, 2007; Parsons, 2007). El principal objetivo de las políticas públicas bajo esta lógica fue dar respuesta a una situación concreta emanada en el seno de la sociedad que, en principio, requiere ser atendida mediante un proceso óptimo, eficiente y racional que pueda ser verificado por medio de indicadores de implementación, proceso y de resultado (Salazar, 2009).

A la luz de estos desarrollos, el énfasis asignado a las decisiones y medidas de gobierno cruzaron por la premisa de alcanzar los mejores resultados a partir de la relación costo-beneficio (De Rus, 2021); es decir, una medida de corte gerencial instituida mediante un procedimiento lógico instrumental aplicado sobre una representación de la sociedad conformada por personas en igualdad de circunstancias, capacidades y posibilidades de ejercer sus proyectos de vida; sin grupos vulnerables, personas con necesidades especiales o sin desigualdades estructurales, como ocurre en la vida “real”.

Contrario a estos enfoques iniciales en las políticas públicas, el gobierno mexicano desde su participación en la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos formó parte de un acuerdo multinacional donde se estableció como disposición urgente el establecimiento de políticas públicas desde un enfoque de derechos humanos. La medida se puso en marcha mediante un programa financiado en el seno de las Naciones Unidas (Salazar et al., 2014), para dotar a los Estados de expertos que comenzaron con su implementación en el plano nacional.

De manera reciente, concretamente a partir de la reforma constitucional al artículo 1 de la CPEUM, el enfoque tradicional con el que las políticas públicas se ejecutaron en las administraciones públicas se ha ido modificando en función de las obligaciones establecidas en los parámetros internacionales. Autores como Salazar, Caballero y Vázquez señalan que la reforma en materia de derechos humanos significó incorporar una nueva lógica a las políticas públicas (2014), donde se debe cumplir con la racionalidad de los recursos, pero también, por obligación, se debe “promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad” (Artículo 1, CPEUM, 1917).

Así, los parámetros estipulados en el máximo ordenamiento de México representan la obligación de adoptar en todas las acciones relacionadas con el diagnóstico, diseño, implementación, medición y evaluación de las acciones de gobierno el enfoque de los derechos humanos. En el plano práctico, la adecuación significa como colocar en el centro de las acciones gubernamentales a las personas, en primer plano, y en segundo plano, la obligación de las autoridades de conocer los estándares internacionales de derechos humanos para incorporarlos a las distintas legislaciones, acciones y políticas públicas.

Entre los elementos más relevantes, obligatorios para que todas las autoridades los implementen a todas las políticas públicas, sin distinción del ámbito gubernamental, se encuentran: 1). Transversalidad; 2). Perspectiva de género; 3). Igualdad y no discriminación; 4). Participación ciudadana y organizaciones de la sociedad civil; 5). Progresividad; 6). Principio Pro-persona; 7). Transparencia y rendición de cuentas.

En conjunto, los siete elementos señalados resultan con implicaciones directas para todas las autoridades y operadores de decisiones en el ramo de la educación. No obstante, la *igualdad y no discriminación* es el elemento clave para la implementación de una política educativa que tome en consideración los derechos humanos de las personas de la diversidad sexual. Su marco regulatorio se encuentra en múltiples instrumentos internacionales, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 y en la Convención Americana de 1978; todos con implicaciones para México. Al igual que en la CPEUM, donde se contempla la obligación de no implementar políticas públicas que resulten en medidas discriminatorias o tengan efectos con esa intencionalidad (Artículo 1, CPEUM, 1917).

En el mismo sentido, a nivel regional la Comisión Interamericana creó un programa de cooperación técnica para los Estados parte que busca, primordialmente, la generación de políticas públicas basadas en el respecto de los derechos humanos, a partir de los estándares de protección de las personas derivados de las interpretaciones, decisiones y sentencias generadas en el sistema interamericano (CIDH, 2018). Precisamente, este órgano, en sintonía con el sistema universal de protección, ha reiterado la importancia que reviste el garantizar el principio de *igualdad y no discriminación* como parte de los fundamentos que dan sentido a los estados democráticos modernos.

Al respecto, la Convención Americana establece en su artículo 1 la obligación de respetar los derechos “sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social” (Artículo 1, CADH). Con relación a la expresión “cualquier otra condición social”, su interpretación ha significado englobar cualquier criterio de discriminación (incluida la orientación sexual o identidad de género) (Ruíz y Guerrero, 2022).

En el ámbito educativo, la adopción en las políticas públicas de un enfoque de derechos humanos que tome en cuenta de manera transversal la *igualdad y no discriminación* significa crear condiciones para que las personas de la diversidad sexual en general, y en particular quienes ejercen identidades sexuales disidentes, tengan la posibilidad de ejercer su derecho a la educación en las mismas condiciones que las personas heterosexuales. Otra connotación de este principio es su particularidad de ser una pauta de exigibilidad hacia

el Estado, en lo que se refiere a la atención de situaciones de exclusión y segregación que padecen grupos de personas históricamente considerados como vulnerables.

Los anteriores aspectos son de vital importancia para la implementación de los programas establecidos en la NEM, porque autores como Bello (2018), al referirse a las condiciones que enfrentan las personas de la diversidad sexual en los espacios escolares, señalan que “el sistema educativo ha sido una pesadilla donde el insulto, la crueldad y la violencia operan” (Bello, 2028, p. 107). De ahí que otras investigaciones hagan evidente que el alto analfabetismo de personas trans en el pasado fuera un efecto de la violación del derecho a ejercer la identidad de género (autor).

En suma, se debe enfatizar la obligatoriedad para todas las autoridades en el ámbito educativo de establecer el enfoque de derechos humanos en sus acciones, como consecuencia de su incorporación a la CPEUM; sin embargo, como se mostrará más adelante, tras la revisión empírica de los LTG sobre diversidad sexual, se presentan dificultades de implementación en el plano práctico.

Reformas en materia de derechos humanos y legislación educativa

Como ha sido estudiado de diversas maneras, el artículo primero de la CPEUM sufrió una reforma medular en materia de derechos humanos en junio de 2011 (Carbonell et al., 2011). La dimensión del cambio implementado en el máximo ordenamiento del país llevó a la consideración de catalogarse como un *cambio de paradigma constitucional*, debido, entre otras razones, a que por primera vez en la historia del país se hacía obligatorio para todas las autoridades de los distintos poderes del Estado el promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos contenidos en diferentes leyes nacionales, así como, principalmente, aquellos enmarcados en los tratados internacionales firmados y ratificados por el Estado mexicano.

La incorporación de los derechos humanos a nivel constitucional implicó la obligación del poder legislativo de armonizar las leyes y reglamentos para cumplir, al menos en el plano formal, con la promoción y respeto de la dignidad de las personas en todos los ámbitos. En el rubro de la educación, la armonización comenzó desde el artículo tercero constitucional, cuando en mayo de 2019, en el marco del arranque del mandato del presidente AMLO al frente del ejecutivo federal, se adicionaron de una serie de pautas y parámetros en sintonía con los estándares establecidos tanto en el derecho internacional de los derechos humanos, como en el contenido desarrollado en la reforma del artículo primero en 2011.

En efecto, por un lado, además de reafirmarse en el párrafo segundo del artículo tercero de la CPEUM que la rectoría de la educación le corresponde al Estado, también se estableció que esta debe “ser (...) universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Artículo 3, párrafo segundo, CPEUM, 1917). Por el otro, se hizo explícita la obligatoriedad de todas las autoridades en el ámbito educativo de respetar los derechos humanos. El párrafo cuarto lo estableció al señalar que:

(...) la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos. (Artículo 3, párrafo cuarto, CPEUM 1917).

Junto a las dos pautas anteriores, el párrafo décimo segundo del mismo artículo esboza, de manera clara e integral, la forma bajo la cual deben desarrollarse los programas de enseñanza y planes de estudio en las escuelas; los cuales deben incluir “la perspectiva de género y una orientación integral. (...). Por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades (...), en especial la (...) educación sexual (...)” (Artículo 3, párrafo décimo primero, CPEUM, 1917).

Como puede advertirse, las incorporaciones al artículo tercero de la constitución, en el marco del sexenio del presidente AMLO representan, al menos en el plano estrictamente formal, un cambio de paradigma para la educación mexicana, sustentado sobre la base del respeto hacia la dignidad de todas las personas. La implementación del paradigma educativo basado en criterios de protección de los derechos humanos se estableció en la LGE, por medio de disposiciones generales y criterios específicos que deben respetarse íntegramente para garantizar el derecho a la educación en las condiciones contempladas en el artículo tercero constitucional.

El primer aspecto relevante enmarcado en la LGE es la obligatoriedad para todos los actores involucrados en el ámbito educativo de garantizar el derecho a la educación reconocido en la constitución y en los tratados internacionales suscritos por el Estado mexicano. Al respecto, uno de los tratados más importantes en la materia, firmado por México, es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, que establece la obligación para los Estados de reconocer el derecho a la educación de todas las personas, bajo la premisa de orientarse hacia el desarrollo de la personalidad y de la dignidad (Artículo 13, PIDESC, 1966).

Un segundo elemento a considerar son las pautas establecidas en el artículo quinto de la Ley para el ejercicio del derecho a la educación. La más importante en el campo de los derechos humanos es que, con su implementación, se inicia un proceso de formación

fundamentado en el respeto de la diversidad, donde el Estado debe establecer las mismas oportunidades de acceso y aprendizaje para las personas (Artículo 5, LGE, 2019). La trascendencia de este giro no es un aspecto de menor calado, significa colocar en el centro el derecho de las personas a recibir educación, sin distinciones y en condiciones de igualdad, a partir de la premisa de concebir a los educandos como sujetos de derechos; al Estado, como su garante.

Otro elemento en la misma tesitura es lo referente a las formas de ejecutarse que establece la LGE. Ahí, como pauta de ejecución (en sintonía con el párrafo quinto del artículo primero constitucional), se estipula que la educación, por obligatoriedad, debe llevarse a cabo de forma inclusiva, sin discriminación; apelando a la eliminación de todas las expresiones de exclusión que signifiquen obstáculos para el aprendizaje o la participación, así como tener un carácter laico, alejado de doctrinas religiosas (Artículo 7, LGE, 2019).

La LGE instituye como disposición genérica la eliminación de la discriminación, establece la obligación para el Estado, como criterio de equidad, el adoptar medidas de manera prioritaria hacia aquellas personas y grupos vulnerables que enfrentan adversidades por distintas circunstancias; entre ellas, su género o preferencia sexual (Artículo 8, LGE, 2019). En el caso de las personas de la diversidad sexual, la medida adoptada en el artículo 8 de la LGE es fundamental para establecer un marco de respeto y tolerancia que les permita contar con condiciones para desarrollar sus proyectos de vida alrededor de la educación. En el mismo sentido, como fines de la educación la Ley señala el promover “el respeto irrestricto de la dignidad humana (...) en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad (...)” (Artículo 15, LGE, 2019).

Finalmente, la reforma educativa significó la eliminación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, órgano autónomo que se encargó de realizar las evaluaciones del sistema educativo en México. En su lugar, la fracción IX del artículo 3 de la CPEUM estableció la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) para, entre otras competencias, (...) c). Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación; (...) f). Sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior (...); g). Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional (Artículo 3, fracción IX, CPEUM, 1917).

Como se observa en la legislación educativa, las distintas reformas implicaron en el plano formal una serie de cambios operativos que pueden resumirse de la siguiente forma:

1. Incorporación del paradigma de derechos humanos al ámbito educativo en México.
2. Transversalidad de los derechos humanos a todos los ámbitos de la educación, incluidos planes educativos, programas, libros, etc.
3. Creación de la Nueva Escuela Mexicana para transformar el sistema educativo nacional.
4. Participación de múltiples actores para la implementación del modelo educativo, entre ellos padres y madres de familia, maestras y maestros, autoridades educativas y sociedades de padres de familia.
5. Maestras y maestros como actores clave para lograr la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana, libros de texto y actores sociales

La NEM surgió por primera vez en el gobierno de AMLO como parte de la política educativa para la transformación del sistema educativo nacional. El propósito de la NEM fue la formación integral de los niños y jóvenes mexicanos a partir de la revisión y construcción curricular (SEP, 2019a; 2019b) y la definición de los principios y orientaciones pedagógicas (SEP, 2019c).

Aunque en el discurso político del titular del ejecutivo la NEM se interpretó como una especie de artilugio (Ornelas, 2021) o rompecabezas (Rodríguez, 2023), la NEM avanzó en su implementación cuando quedó plasmada en la legislación educativa. De manera específica la NEM pudo observarse como política educativa en la LGE de 2019.

Desafortunadamente, por la pandemia mundial del coronavirus (Covid-19), el 15 de marzo de 2020 el gobierno mexicano ordenó cerrar el sistema educativo nacional y continuar la educación de nivel básico a través del programa Aprende en Casa I y Aprende en casa II (autor) El cierre prolongado del sistema educativo durante el 2020 y el 2021 también suspendió temporalmente la NEM. Esta realidad explica, en parte, porque fue hasta finales del 2022 cuando se reanudó la implementación de la NEM con la definición de nuevos planes y programas de estudio presentados a finales de 2023.

La SEP estableció un currículo nacional aplicable a la educación inicial, se trató de un programa sintético de la fase 1 (SEP, 2023a). Luego, planteó el plan de estudio para

la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2023b). Y finalmente, la misma Secretaría efectuó, de manera complementaria, los programas de estudio para la educación preescolar primaria y secundaria: los programas analíticos de la fase 2 al 6 (SEP, 2023).

Para avanzar en la implementación de la NEM le seguirían al menos tres frentes de acción: 1. La actualización o modificación de los contenidos de los LTG; 2. Los diversos actores sociales y educativos, y; 3. La formación y actualización docente en temas que no habían sido abordados, como el enfoque de género, la igualdad y la no discriminación sexual ni de ningún tipo.

La actualización y modificación de los contenidos de los LTG, que comúnmente se denomina como edición de la familia nueva de LTG, se dio entre el 2022 y el 2023, y se consideró su distribución en las escuelas de todo el país para el ciclo escolar 2023-2024, con el objetivo de lograr la NEM. El problema con la implementación de la NEM y los LTG fue la oposición de una parte de ciertos sectores de la sociedad y la crítica a sus contenidos.

Ciertos sectores de la sociedad, agrupados como Organismos no Gubernamentales (ONGs) o Sociedades Civiles (SC), se manifestaron en contra de los nuevos planes y programas y de los nuevos LTG que daban forma a la NEM. Algunos de los casos más emblemáticos fueron la organización *Educación con Rumbo* y la UNPF.

La organización *Educación con Rumbo* interpuso una serie de amparos contra la modificación de planes y programas de estudio impulsadas por la SEP. De acuerdo a Soto (2022).

Miguel Ángel Ortiz [abogado constitucionalista de la asociación] detalló que, a la fecha, *Educación con rumbo* ha ganado tres suspensiones: la primera, para que no se eliminen los grados escolares; la segunda, para que no se elimine la facultad de los maestros a evaluar a los alumnos, y la tercera, para que no se aplique el programa piloto en escuelas.

Las bases legales que sustentaron los amparos fueron el artículo 3 de la CPEUM, sobre todo en lo referente al derecho a la educación (de calidad), la Convención sobre los Derechos del Niño y el Artículo 135 de la LGE referente a la participación de la sociedad civil a través de la figura del Consejo de Participación Escolar.

Otro actor social clave en el difícil avance de la NEM, de manera específica de los LTG, fue la UNPF, una organización tradicionalista y defensora de los valores religiosos y morales con una trayectoria de más de 100 años de historia. La UNPF históricamente ha tenido un papel clave contra los LTG, bajo los argumentos legales del derecho de las familias a educar a sus hijos.

Aunado a ello, grupos de padres de familia se opusieron a la distribución de los LTG. En una de las comunidades de Chiapas, los padres de familia los quemaron. En Guadalajara, incluso se planteó la propuesta de generar otros materiales educativos por parte del gobierno estatal. Esta oposición a los LTG, en parte fue alentada por ciertos medios de comunicación acusando que sus contenidos eran comunistas.

Un último actor clave que da cuenta de las dificultades de la implementación de los LTG es la comunidad docente. Dos argumentos se pueden establecer al respecto: por un lado, que los docentes de educación básica aún poseen un sistema de creencias y una base cultural hetero normativo; y lo segundo, que han resultado inexistentes o insuficientes los procesos de formación y actualización continua de los docentes con respecto a qué es la NEM, cómo usar los LTG y cómo enseñar nuevos contenidos, como los de diversidad sexual.

Si bien es cierto que la nueva familia de LTG tiene seis fases de libros para los maestros, los cuales se denominan de forma genérica “Un libro sin recetas”, los procesos de formación y actualización continua de los docentes aún son fundamentales para saber cómo enseñar nuevos contenidos como los de diversidad sexual. Lo que le queda como tarea a una organización como lo es MEJOREDUE y la propia Dirección de Materiales Educativos de la SEP.

Los libros de texto y los contenidos sobre derechos y diversidad sexual

Según la SEP, los textos vigentes aplicados al sistema educativo nacional de todos los ciclos escolares (preescolar, primaria y secundaria) implican 93 libros: 7 en nivel preescolar; 36 en nivel primaria; 21 en secundaria; y 29 en nivel telesecundaria (autor). Pero, la familia de nuevos LTG son solamente 36, que corresponden al nivel primaria.

Los LTG de nivel básico (excepto el *Libro Sin recetas*) tienen como común denominador un nombre que denota el enfoque epistemológico abierto, “Nuestros saberes: libro para alumnos, maestros y padres de familia”. Por ello, la estructura del libro:

se divide en tres partes, con jerarquías diferentes en los textos: la sección “exploremos” es para las alumnas y los alumnos, mientras “profundicemos” se dirige a maestras y maestros y “situaciones para aprender en familia” busca apoyar con contenidos para reforzar el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños (SEP, 2023d).

Los LTG de nivel primaria, están organizados en cuatro campos formativos: lenguajes (1), saberes y pensamiento científico (2), de lo humano y lo comunitario (3); ética, naturaleza

y sociedades (4). Estos campos formativos tienen elementos iconográficos en las diversas secciones de los LTG que permiten identificarlos. Aunado a los campos formativos, los LTG tienen siete ejes articuladores, los cuales vinculan los temas de las disciplinas con el conjunto de saberes comunes. Los ejes articuladores son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas.

En la presentación de todos los LTG de nivel primaria (excepto el libro *Sin recetas*) se comprende el enfoque de inclusión que promueve el reconocimiento a la diversidad (de raza, clase social, género y orientación sexual). En la presentación de todos los nuevos libros de texto gratuitos, se dice:

no sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro”, Decía el poeta andaluz, Federico García Lorca, asesinado por pensar diferente y por desear un mundo mejor para los suyos, para los humildes, para quienes aún conservan un alma pura, solidaria que no discrimina a las personas por su color de piel, su género, sus preferencias sexuales o por no tener un peso en la bolsa (SEP, 2023d).

Elegir al poeta García Lorca parece tener una doble intención; por un lado, valorar estéticamente la importancia de los libros en la vida de las personas; por otro lado, valorar la vida misma de las personas, su diversidad y su orientación sexual. García Lorca lo asumió abiertamente aún en un tiempo y frente a una sociedad heteronormativa con principios y valores morales masculinos. De regreso a la presentación general de los LTG se dice:

el libro de texto gratuito que tienes en tus manos fue elaborado por decenas de maestras y maestros, ilustradoras e ilustradores de todo el país. Sus experiencias de vida y su profesionalismo se unieron con el anhelo de que en México se ofrezca una educación con equidad y excelencia, para que todxs aprendan sin importar su origen, su género, su preferencia sexual o su clase social. Es decir, una educación centrada en la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el respeto, el cuidado de la salud y la preservación del medio ambiente (SEP, 2023d).

Más allá de la primera polémica que ha generado el uso de la x en la escritura (“todxs”) como un elemento de inclusión, lo otro que ha causado una onda polémica es la integración de temas sexuales en los LTG, así como de la diversidad sexual. Ciertos sectores de la sociedad, como la UNPF, han buscado impedir la enseñanza de temas sexuales (dentro de

ellos, la diversidad sexual), por considerar que son temas que no se tienen que abordar en el nivel de educación básica. De manera concreta, los LTG de los niveles de cuarto, quinto y sexto grado son donde se abordan varios temas afines al enfoque de derechos humanos.

El LTG de cuarto grado de primaria aborda temas básicos de salud sexual: madurez biológica, sistemas sexuales, órganos sexuales, caracteres sexuales secundarios, menstruación, eyaculación, cuidados de la salud sexual, ciclo menstrual y calendario menstrual (SEP, 2023f, 76-81). Por su parte, el LTG de quinto grado de primaria, aborda un elemento adicional y progresivo, la diversidad de identidades y género (SEP, 2013e, págs., 203-204). El abordaje de una temática que ha implicado resistencias en América Latina y México, al grado de existir estados del país que no han reconocido el derecho a la identidad de género, parece escueto y lo es.

En el caso del LTG de sexto grado de primaria vuelve a abordar temas de salud sexual y reproductiva (pp. 78-79). Pero, su contenido es más amplio pues se aborda discriminación, violencias y diversidades (p. 163), convivencia (p. 188), comunidad (p. 190), discriminación (p. 191), diversidad cultural (p. 193), estereotipos de género (p. 194), roles de género (p. 196), identidad (p. 200), inclusión (p. 216), respeto (p. 218), tolerancia (p. 222), valores (p. 226), derechos de las niñas y los niños (p. 233), expresamos nuestras ideas para ejercer nuestros derechos (p. 255).

En suma, según la evidencia empírica los LTG de nivel básico, especialmente los LTG de cuarto, quinto y sexto de primaria, han incorporado contenidos con base en el enfoque de derechos humanos relativos a la inclusión y el reconocimiento a la diversidad sexual. Sin embargo, en dicha revisión se encuentra que los contenidos de los LTG que incorporan los contenidos de diversidad sexual no logran el objetivo de dirigir cada libro de texto a tres públicos distintos (alumno, docente y padre de familia). El lenguaje empleado es academicista, y poco acorde a la comprensión de niños y niñas de entre 10 y 12 años de edad escolar, y sobre todo, adolece de elementos didáctico pedagógicos para la mejor enseñanza de los contenidos de enfoque de género y de diversidad sexual. El libro del docente, sin recetas, tampoco lo contempla.

Finalmente, de lo encontrado podría generarse una recomendación de política pública y educativa: si bien hay avances en la legislación educativa, la NEM y los LTG, respecto del enfoque de derechos humanos y el reconocimiento a la diversidad sexual, aún hacen falta políticas educativas de formación y actualización docente que permitan una mejor comprensión y aplicación del enfoque de derechos humanos y los principios de igualdad y no discriminación.

Conclusiones

Formalmente hay una incorporación de los derechos humanos en la legislación educativa vigente que se observa en el artículo tercero constitucional, en la LGE y en las leyes secundarias que de ella emanan. De la legislación educativa vigente se pueden rastrear principios y enfoques como los de igualdad, dignidad, inclusión, equidad, transversalidad, perspectiva de género, interculturalidad, igualdad sustantiva, respeto irrestricto a la dignidad humana, derechos humanos, libre desarrollo de la personalidad, interés superior de la niñez, entre otros, que son transversales, obligatorios y se extendieron formalmente a todo el ámbito educativo tras las transformaciones legislativas.

El avance formal de configurar el derecho a la educación en diálogo franco con los derechos humanos de fuente internacional, por medio de la implementación de acciones, planes y políticas para que ninguna persona quede excluida de recibir educación por motivos de su orientación sexual o ejercicio de su identidad de género, se debe señalar a pesar de que en 2023 la Suprema Corte de Justicia de la Nación invalidó los apartados de la educación indígena e inclusiva, contemplados entre los artículos 55-68 de la LGE, por no cumplir con el criterio estipulado en el derecho internacional de los derechos humanos de consultar las regulaciones de manera previa, libre e informada que tienen implicaciones en los grupos vulnerables (pueblos indígenas y grupos con discapacidad).

Ahora bien, ¿cómo se avanzó en materia de derechos humanos en la legislación educativa cuando el titular del ejecutivo se caracteriza por su carácter autoritario y populista en la hechura de las políticas públicas? El análisis y resultado favorable de la legislación educativa, sus programas e instrumentos, con alcances y limitaciones resulta contradictorio con la personalidad del ejecutivo. Aquí, sólo cabe suponer que durante el arranque del gobierno de AMLO había ciertas intenciones de conformar políticas públicas con base en los derechos humanos, aunque durante el desarrollo del gobierno fueron cambiando de rumbo o fueron insuficientes.

Bajo esta lógica, es que se considera que el avance formal de los derechos humanos en el ámbito educativo no ha sido suficiente. Las razones o motivaciones indican que, a pesar de tener una legislación educativa con un enfoque basado en los derechos humanos, esta no ha tenido suficiente éxito. Primero, habría dejar que madure la implementación en los niños que se están formando ahora en el SEN bajo dicho modelo. Segundo, habría que consultar a los actores implicados o más cercanos, lo que significa un principio básico del derecho: incorporar a las personas involucradas en la política pública, en este caso a los docentes y padres de familia. Evidentemente en este punto hay actores con poder de veto que han querido imponer sus principios morales, religiosos y familiares en la esfera pública. En este sentido, la apuesta es que el gobierno democráticamente electo abra espacios de consenso y escucha.

La NEM es parte de la política educativa del gobierno de AMLO para transformar la educación del país. Para ello, se establecieron una serie de ajustes y cambios curriculares a los planes y programas de estudio entre el 2019 y el 2023. Como consecuencia, se generó una nueva familia de libros de texto gratuitos que recuperan los principios de los derechos humanos e integran temas de diversidad sexual. Los LTG, particularmente los libros de cuarto, quinto y sexto abordan los contenidos de diversidad sexual. Pero, los contenidos tienen una estructura con deficiencias didáctico-pedagógicas, en cuando a definir al público (estudiante, docente o padre de familia) al que se dirige, los tipos de lenguaje empleados, y los recursos de enseñanza que se requieren para el aprendizaje.

La falta de elementos didáctico-pedagógicos conlleva a otro factor clave, la necesidad que los docentes frente a grupo que llevan la NEM a las aulas, tengan procesos de formación docente y educación continua que permita que los docentes sean actores a favor de la NEM y no en su contrario. Ahí está el reto para el gobierno entrante, en las estancias de formación docente.

Referencias

- Aguilar, L. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (39), 5-32.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128.
- Carbonell, M., y Salazar, P. (2011). *La Reforma constitucional de Derechos Humanos: un nuevo paradigma*. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). *Políticas públicas con enfoque de derechos humanos*. OEA.
- De Rus, G. (2021). *Análisis coste-beneficio. Evaluación de políticas públicas y proyectos de inversión*. Antoni Bosch editor.
- Díaz, A. (2020). *La evaluación del desempeño docente: propuestas y contradicciones*. Universidad Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Diario Plaza Juárez. (2023, 04 de enero). Balance educativo 2023. <https://lc.cx/OTuj2b>
- García García, C. (2024) *Gobierno, políticas educativas y educación superior. Análisis y formación de opinión pública*. Plaza y Valdés.
- Gómez, M. (2020). Las Reformas Educativas 2013 y 2019 en México ¿Avance o retroceso educativo? *Revista de Cultura de Paz*, 4, 89-104.
- Guerrero Andrade, I. (2024). Trans*formaciones en el activismo LGBTI a escala subnacional en México. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, 31(89), 81-116
- Martínez, V. (2011). Reforma constitucional en materia de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (130), 405-425.

- Ornelas, C. (2021) La (no tan nueva) Nueva Escuela Mexicana. En: G. Guevara, (ed.). *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración*. Grijalbo.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Flacso.
- Rodríguez, R. (2023, 25 de agosto). La nueva escuela mexicana: modelo para armar/I. Campus Milenio. <https://lc.cx/6F5Fal>
- Ruíz, L., y Guerrero, I. (2022). Los alcances de la orientación sexual y la identidad de género en la jurisprudencia del comité de derechos humanos y la corte interamericana de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (162), 91-114.
- Salazar, C. (2009). La evaluación y el análisis de políticas públicas. *Revista Opera*, (9), 23-51.
- Salazar, P., Caballero, J., y Vázquez, L. (2014). *La Reforma Constitucional sobre Derechos Humanos*. Senado de la República/Instituto Belisario Domínguez.
- Secretaría de Educación Pública (2023a, 15 de agosto). ACUERDO número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. <https://lc.cx/mya1eD>
- Secretaría de Educación Pública (2023b, 15 de agosto), Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. https://lc.cx/xfq_IU
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023d) *Nuestros saberes: libros para alumnos, maestros y familia. Sexto grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023e) *Nuestros saberes: libros para alumnos, maestros y familia. Quinto grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023f) *Nuestros saberes: libros para alumnos, maestros y familia. Cuarto grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019a). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles Educativos*, 61(166), 182-190. <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019b). *Hacia una nueva escuela mexicana. Taller de capacitación*. México. <https://lc.cx/YrMpDM>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019c). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://lc.cx/RLWMQJ>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (s.f.) *Buenas prácticas para la nueva escuela mexicana. Aprendizaje colaborativo en el aula. Consejos Técnicos Escolares. Ciclo escolar 2019-2020*. <https://lc.cx/BJNmQM>
- Soto, D. (2022, 10 de noviembre) Juicio contra la SEP por programa piloto hasta 2023, estima ONG. Expansión política. <https://lc.cx/8pxe8f>

**Human rights, education and sexual diversity in the New Mexican School.
Difficulties of implementation
Direitos humanos, educação e diversidade sexual na New Mexican School.
Dificuldades de implementação**

César García García

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Pachuca de Soto | México
<https://orcid.org/0000-0002-7136-8959>
cesargarcia1810@gmail.com

Iran Guerrero Andrade

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Pachuca de Soto | México
<https://orcid.org/0000-0002-4915-0216>
iran_guerrero@uaeh.edu.mx

Abstract:

The aim of this chapter is to examine the integration of human rights and sexual diversity within the New Mexican School system. The conceptual framework for this analysis is the human rights approach to public policy. The methodology employed includes a review of educational legislation and an exploration of key stakeholders involved in incorporating sexual diversity content into the new educational model. Additionally, a descriptive analysis of the content in the free textbooks for fourth, fifth, and sixth grades published by the SEP during the 2023-2024 academic year is conducted. The findings indicate advancements in human rights within current educational legislation, evidenced by the inclusion of sexual diversity topics in the free textbooks. However, the new textbooks reveal certain didactic and pedagogical challenges. Furthermore, key educational stakeholders, including teachers and parents, have posed obstacles to the implementation of the New Mexican School educational model.

Keywords: Human rights; education; education policy; sexual diversity; New Mexican School.

Resumo:

O objetivo deste capítulo é analisar a implementação dos direitos humanos e da diversidade sexual na New Mexican School. A estrutura conceitual é a abordagem de direitos humanos em políticas públicas. A metodologia empregada envolve uma revisão da legislação educacional e dos principais atores educacionais na implementação do conteúdo de diversidade sexual no novo modelo educacional, bem como uma análise descritiva do conteúdo dos livros didáticos gratuitos para a quarta, quinta e sexta séries do ensino fundamental publicados pelo SEP no ano letivo de 2023-2024. Os resultados sugerem que houve progresso em termos de direitos humanos na legislação educacional atual, com a incorporação de tópicos como a diversidade sexual nos livros didáticos gratuitos. Entretanto, os novos livros didáticos gratuitos apresentam alguns problemas didático-pedagógicos. Além disso, atores educacionais importantes, como professores e pais, têm dificultado a implementação desse modelo educacional conhecido como Nova Escola Mexicana.

Palavras-chave: Direitos humanos; educação; política educacional; diversidade sexual; Nova Escola Mexicana.

Educación de la diversidad sexual y de género en México: Entre el conservadurismo y la transformación

Isela Guadalupe Garcés Loera

Resumen:

En este trabajo se aborda la visión de la sexualidad humana que tiene el conservadurismo mexicano, mismo que está regido por cánones bíblicos y por el esquema de valores heteronormados. Por lo tanto, durante casi un siglo el sistema educativo y los colectivos conservadores se enfrentaron en incendiarios debates debido a que estos últimos se negaron continuamente a que se introdujera esta temática en las escuelas, pues consideraban que la educación sexual debía ser enseñada por los padres de familia. Asimismo, se examina la reforma a los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como un síntoma de transformación de la educación sexual, ya que dichos materiales incluyeron componentes socioemocionales de la sexualidad. Por lo anterior, en el apartado inicial: *El cristianismo en México y su impacto en la permanencia de la ideología tradicional*, se realiza un estudio de la narrativa bíblica, para percibir que la sexualidad constreñida a dicha narrativa genera la continuidad de un enfoque limitado. En el siguiente subtema: *El sistema heteronormado Vs la homosexualidad* se observan las pautas de dicho sistema, para el que la homosexualidad masculina y femenina, ha significado un peligro para su conservación. En la sección final: *Los libros de primaria de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como indicio de transformación*, se realiza un conteo histórico de la introducción de temas de sexualidad en los libros de educación básica, proceso que se llevó a cabo durante décadas y que finalmente desembocó en los materiales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Palabras clave:

Diversidad sexual; educación; conservadurismo; heteronorma; transformación.

Garcés Loera, I. G. (2024). Educación de la diversidad sexual y de género en México: Entre el conservadurismo y la transformación. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoa- fectiva en el contexto educativo*. (pp. 272-296). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c335>



Introducción¹

El propósito central del presente documento es reflexionar en torno al conservadurismo en México y de cómo, éste ha generado una reyertería sistemática entre sus adeptos y el gobierno mexicano, al negarse a que durante décadas el Estado instaurara una educación sexual integral en las escuelas. Bajo este objeto, se analizarán los preceptos del cristianismo católico y protestante y al sistema heteronormado para percibir, cómo el afianzamiento de ambas estructuras ha favorecido la permanencia una visión moralista de la sexualidad, en la que otras formas de expresarla y asumirla no son admitidas. Asimismo, se verá que, en la última década, las reformas educativas de 2018 y 2023 han generado cambios significativos en la organización de los libros de texto, lo cual ha derivado en una innovación de la educación sexual, ya que en estos materiales se incluyeron temáticas que privilegian los aspectos socioemocionales de la sexualidad humana como el género, la orientación sexual, la expresión de género o la diversidad de identidad.

En la actualidad, educar en diversidad sexual y de género requiere del abordaje de aspectos socioculturales de la sexualidad, ya que así las y los alumnos podrán percibir “todas las posibilidades que tiene un ser humano de asumir, expresar y vivir la sexualidad, así como de exteriorizar sus preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género, mismas que son distintas en cada cultura y persona” (López, 2018, p. 3). No obstante, en México un amplio sector de la población y grupos conservadores² como la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF)³, el Consejo Mexicano de la Familia, A.B.P. (ConFamilia), RedFamilia, el Frente Nacional por la Familia (FNxF), conParticipación, Alianza Evangélica, entre otros, han frenado durante décadas las reformas educativas que pretendieron incluir en las escuelas una educación sexual integral.

Bajo este tenor, la animadversión de dichas agrupaciones y de gran parte de la sociedad hacia la educación de la diversidad sexual y de género, se debe a dos factores que se encuentran profundamente vinculados, la religión y la estructura heteronormada, de esta manera, en la primera parte de este trabajo se analizarán los preceptos de la moral cristiana, con la finalidad de develar de dónde provienen la concepción que tienen las y los creyentes respecto a la sexualidad, el género y la orientación sexual.

1 Esta investigación es producto de una recopilación de fuentes histórico documental y de estudios contemporáneos vinculados a la temática. La interpretación está cimentada en herramientas hermenéuticas de corte cualitativo y el resultado fue que el conservadurismo mexicano, el cual está cimentado en la religión y en el sistema heteronormado, ha frenado el desarrollo de aspectos socioculturales, políticos, científicos, tecnológicos y, en este caso, los pertenecientes a la educación integral de la diversidad sexual y de género.

2 Los grupos conservadores o paraeclesiásticos, son ministerios cristianos basados en la fe que trabaja fuera y entre denominaciones para participar en el bienestar social y la evangelización (Pérez, 2012, p. 68).

3 En adelante se citará por sus siglas.

Después, se realizará un breve recuento histórico de la homosexualidad masculina y femenina, con objeto de percibir por qué desde tiempo inmemorial constituye una amenaza para el sistema heteronormado. En la segunda parte, y final, se mencionan los elementos escolares en donde se está generando una transformación y cuáles otros componentes deberían de ser modificados para que se pueda llevar a cabo una educación integral de la diversidad sexual y de género.

Desarrollo

México es un país conservador por antonomasia, una nación atrasada cronológicamente en parangón con sus pares europeas y asiáticas, por ejemplo, en ciencia, tecnología e innovación presenta un déficit significativo en el progreso de estos rubros en comparación con los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Ávila, 2020). El actual gobierno también podría ser catalogado como vetusto, pues su administración se basa en el modelo populista del sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), y su reproducción surge por la añoranza hacia un contexto extinto (Moreno, 2017).

Esta nostalgia por el pasado también impacta en el sistema educativo, el cual, después de la pandemia de COVID-19, presenta un retraso de 60 años en relación con las escuelas pertenecientes a las naciones escandinavas (Carranza, 2023). En este sentido, la ideología de los mexicanos va muy ad hoc con esta urdimbre necrofílica, anacrónica y narcisista, una idiosincrasia que se ha condenado a sí misma a un devenir intransigente. A partir de lo anterior, es necesario preguntarse de dónde viene esa melancolía por lo pretérito, esa inmovilidad ideológica y esa animadversión por la transformación.

Sin embargo, antes de continuar es cardinal hablar sobre los conceptos de conservadurismo y de ideología conservadora, con objeto de observar cómo dicha corriente ha estado presente desde siempre en el pensamiento mexicano. Para Espejel (2016), el conservadurismo es un término que no posee una definición única, no obstante, se puede decir que se refiere a una actitud de defensa al status quo o a una corriente ideológica clásica. Por su parte, la palabra conservador se utiliza para denotar los posicionamientos prácticos o ideológicos a los que se adscriben los individuos y que se direccionan, precisamente a resguardar el estado actual de las cosas (p. 36). El conservadurismo como movimiento político surgió en contraposición a las ideas ilustradas y revolucionarias, éste germinó en las postrimerías del siglo XVIII y a partir de los planteamientos del político inglés Edmund Burke, quien a través de su diatriba puso en duda las ideas de cambio, fruto de la Revolución Francesa. Burke planteó varios elementos, mismos que pueden ser sintetizados en cinco puntos: “a) providencialismo histórico; b) la superioridad de la sociedad sobre el

individuo; c) la sociedad se origina en la conveniencia; d) el respeto a la tradición religiosa y e) el espíritu de moderación en las reformas políticas y sociales” (Bariffi, 2003, pp. 265-267).

A inicios del siglo XIX, específicamente en 1819, el término *conservador* fue definido por el escritor, político y diplomático francés François René Chateaubriand. En el contexto posrevolucionario, Chateaubriand precisó que este vocablo se refería a las ideas que estaban en contra de los principios que emergieron de la Ilustración y de las condiciones liberales que prevalecían antes y después de la Revolución Francesa. De esta manera, “el conservador tiene sus raíces en el pasado y busca lo permanente, confía en los hábitos y las instituciones tradicionales” (Espejel, 2016, p. 38). La ideología conservadora entonces, es aquella que busca la persistencia de las instituciones, sistemas y rituales tradicionales, y aunque no está cerrada a los cambios, estos deben de ser escalonados, pausados y en continuidad con el pasado (Sobenares, 2012, p. 70).

En el escenario decimonónico y después de su independencia, en México comenzarían a perfilarse dos bandos antagónicos: liberales y conservadores, sin embargo, es importante remarcar que resulta equivocado describir a los primeros como aquellos que tenían una visión optimista y progresista y a los conservadores como una ideología “inmovilista y sobredeterminada por una Iglesia decididamente retardataria” (Pani, 2022, p. 13), ya que sería una percepción maniquea que deja de lado la enorme complejidad del contexto turbulento de entreguerras y de los acontecimientos acaecidos.

Sin embargo, con base en el planteamiento del historiador Edmundo O’Gorman y con la finalidad de no caer en matizaciones históricas excesivas, en la flamante nación la tesis conservadora y liberal eran idénticas, pues los conservadores defendían el modo de ser virreinal, pero implícitamente deseaban la prosperidad de Estados Unidos. Por su parte, los liberales planteaban la adquisición del modo de ser norteamericano, pero claramente anhelaban seguir siendo colonia, es decir, querían la modernidad sin desistir a la tradición Ibérica, ya que sólo ansiaban el bienestar de EUA, por tanto, acababan por aceptar la postura conservadora (O’Gorman, 1997, p. 31).

Los dos grupos tenían ideas disímiles, pero propósitos análogos, es decir, en la práctica uno y otro eran conservadores, pues deseaban únicamente la prosperidad de EUA “pero sin renunciar al modo de ser tradicional por estimarse éste como la esencia de la nueva nación. Ambos quieren, pues, los beneficios de la modernidad, pero no la modernidad misma (O’Gorman, 1997, p. 40). Así, su guerra fue innecesaria, pues después de la caída del Segundo Imperio Mexicano en 1867 el indiscutible triunfo de los liberales no trajo la bonanza, la paz ni la tan ansiada prosperidad de EUA, sino que el país se hundió en la miseria. Luego de varias décadas turbulentas el porfiriato significó un auténtico

avance hacia la modernidad y al progreso, ya que se le dio preponderancia a la ciencia, la tecnología, las artes y la educación, y por primera vez, el territorio fue pacificado. No obstante, esta oportunidad única de transformarse en un país moderno quedó aniquilada por la revolución:

La revolución se trata de una especie de retroceso histórico que cancelaba una larga y dolorosa experiencia que había abierto por fin la posibilidad de poner en crisis el existencialismo ontológico culpable de la encrucijada en que se vio comprometido el devenir histórico del pueblo de México, desde que, al asumir su independencia, se enfrentó con el mundo moderno. Y fue así que una generación que se levantó en armas y derrotó la dictadura creyó asumir el papel de heredera del viejo liberalismo, pero sin sospechar siquiera, que en realidad enarbolaba el estandarte conservador. (O'Gorman, 1997, p. 92)

Después del triunfo de una revolución de tinte conservador, el gobierno fue asumido por una retahíla de presidentes que basaron sus administraciones en planes timoratos y en las que “la doctrina científica y única de la Revolución Mexicana, brilló, pero por su ausencia” (Sánchez, 2000). Al retomar nuevamente el planteamiento de Soberanes (2012), en el que se señala que el conservadurismo no es inalterable y busca suscitar transformaciones pausadas y en encadenamiento con lo pretérito, se puede aludir que México es un país de ideas conservadoras, ya que los cambios se han suscitado a cuentagotas, ejemplo de ello, los avances mínimos en ciencia, tecnología y política, descritos ya en este documento. Referente al “encadenamiento con lo pretérito”, esto es la perpetuación de rituales, formas de ser y estar, y maneras de ver el mundo.

El sistema escolar es una muestra adecuada de dicha persistencia, puesto que ha sufrido a lo largo de más de un siglo transformaciones en su estructura y ordenamiento absolutamente exiguas, ya que en esta educación la enseñanza de las diversas disciplinas como las ciencias naturales y específicamente lo referente a la sexualidad humana, la formación del alumnado se ha basado en modelos mojigatos, arcaicos y segados, en donde, elementos complejos e importantes como los referentes a la orientación sexual, los vínculos afectivos o el erotismo, visto éste como constructo social, nunca han sido integrados en las temáticas de estas materias.

A partir de lo analizado anteriormente, este conservadurismo es producto, además de los paradigmas políticos rancios, de dos elementos que a continuación serán analizados, el primero es la religión cristiana y su continuidad, y la segunda es la consolidación de un sistema heteronormado, ambos se hallan vinculados de manera estrecha y han provocado que aquellos que no se ajustan a los parámetros políticos, económicos, culturales, ideológicos, sexuales y religiosos, ya establecidos, sean desestimados.

El cristianismo en México y su impacto en la permanencia de la ideología tradicional⁴

Educar en diversidad sexual y de género, además de requerir la enseñanza de que existen múltiples formas de expresar la sexualidad, también es indispensable que en el entorno los sujetos basen su juicio moral en las normas sociales. No obstante, en la cultura mexicana impera la religión cristiana, pues según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su censo de 2020 sobre religiones, informó que, de un total de 126,014,024 mexicanos 94,864,218 profesan el catolicismo y 14,095,307 se adscriben al protestantismo (INEGI, 2020a, p. 5).

De esta manera, la moral de alrededor de 95 millones de católicos está influenciada por los decálogos plasmados en su libro sagrado, la Biblia, la cual se divide en Antiguo Testamento, escrito alrededor del año 700 (a. n. e) y del Nuevo Testamento, cuya datación se ubica alrededor del 100 (d. n. e). Lo interesante, es que ese texto, creado en específico para un pueblo semítico de hace aproximadamente 2000 años y que, por tanto, contiene una visión ajena, rige gran parte de los mandatos morales de la cultura occidental.

Así, a continuación, se citarán algunos pasajes bíblicos para descubrir cuáles son las concepciones que tienen las y los cristianos católicos sobre la familia, la sexualidad, el sexo, el género y la orientación sexual. La noción de familia que es transmitida por los sacerdotes y replicada por las y los creyentes se basa en versículos bíblicos como el de Génesis 1:27-28: “Dios creó al hombre a su imagen. Hombre y Mujer los creó. Y los bendijo Dios con estas palabras: ¡Reproduzcanse, multiplíquense, y llenen la tierra!” (RV, 1960, Génesis 1:27-28).

La familia posee una función preponderante para el cristianismo, pues es el núcleo indispensable para la consolidación de la institución religiosa. De esta manera, la monoparental no es apropiada, pues no cumple con la función de proveer nuevos adeptos y la homoparental, viola el principio del modelo bíblico de familia heterosexual y tampoco puede reproducirse. Por lo tanto, la única aceptable es la que está conformada por padre, madre e hijos (USCCB, 2007, p. 12). Sobre las leyes referentes a las prácticas sexuales, la Biblia prohíbe el adulterio, el incesto y la bestialidad (RV, 1960, Levítico 18: 6-23), pero no existen versículos acerca de la penetración anal, la felación o la masturbación, pese a no tener bases bíblicas la cultura judeocristiana las censuró y agregó el coito heterosexual interrumpido.

⁴ Al contrario del conservadurismo, el cual ve con buenos ojos el cambio, siempre y cuando sea gradual, incruento y tome en consideración preferente la experiencia del pasado. El tradicionalismo es estático y volcado a la absoluta conservación o la vuelta radical a dicho pasado eterno (Soberanes, 2012, p. 71). La religión es tradicional porque se basa en la moral, la cual es inamovible (Bergson, 2020).

Sobre la concepción de sexo y género, la feligresía basa sus opiniones en el versículo de Génesis 1:27-28, el cual ya fue citado: “Hombre y mujer los creo”. A partir de esta sentencia surgen dos planteamientos, el primero es que al crearse hombre y mujer la posible existencia de un tercer sexo, que a su vez se divida en varias de posibilidades: (Intersexual 46 XX, Intersexual 46 XY, Intersexual gonadal o Intersexual indeterminado), resulta para las y los cristianos una idea absurda que se debe descartar. El segundo es que el binarismo invalida la existencia de otros géneros; así, la nula apertura a concebir otros sexos u otros géneros provoca que predomine la discriminación hacia aquellos que no se apegan a dicho binarismo.

Relativo a la orientación sexual, la prohibición de la homosexualidad, misma que se haya plasmada en Levítico 8:22 y 20:13, Deuteronomio 23:17, Romanos 1:26-27, 1 Corintios 6:9, Efesios 5:5, entre otros, se debe, según Cannon (2012), a un incorrecto análisis histórico y a errores de traducción. Un ejemplo de transcripción errada es primera de Corintios 6:9: “No erréis: ni los fornicarios, ni los idólatras, ni los adúlteros, ni los afeminados, ni los homosexuales heredarán el reino de Dios” (RV, 1960, Corintios 6:9), pues según el autor en este versículo el vocablo homosexual se tradujo de la palabra griega arsenokoites, la cual significa varón-cama, así, para Cannon en este pasaje es posible que San Pablo condenara la prostitución masculina y la pederastia, prácticas comunes en la ciudad de Corintio (Cannon, 2012, p. 21-22). Asimismo, la palabra homosexual surgió hasta el siglo XIX, lo cual reafirma la errata.

No obstante, incluso si se tratara de omisiones, de la ausencia de una exégesis histórica adecuada y exhaustiva o de una mala interpretación, las y los cristianos creen firmemente que la Biblia contiene palabra de Dios, por lo que seguirán tomando de forma literal los códigos de conducta moral que se encuentran en ella. De igual modo, continuarán discriminando a los sectores que no se apegan a estos mandatos.

En este sentido, es importante indicar que no todos los 95 millones de personas laicas o religiosas que se adscriben al catolicismo son homófobos, sin embargo, hay un intento permanente por parte de esta religión de invisibilizar, denostar o incluso cambiar la orientación de estas personas, por ejemplo, desde su surgimiento en 1917 la (UNPF) ha estado respaldado por las autoridades de la curia (Torres, 2018, p. 215), y el grupo Courage Internacional, organización que emplea el método de los Doce Pasos para Alcohólicos Anónimos, con la finalidad de transformar el comportamiento sexual desordenado que presentan sus miembros: “es desordenado, en cuanto que inclina a una persona hacia un uso de la sexualidad que no está de acuerdo con el plan divino para la creación” (USCCB, 2007, p. 6), es dirigido por la iglesia católica.

Por lo anterior, existe una contradicción entre lo que se predica y lo que se hace, pues, mientras que en el catecismo mandamiento 2358 se menciona que “Un número apreciable de hombres y mujeres presentan tendencias homosexuales profundamente arraigadas. Deben ser acogidos con respeto, compasión y delicadeza. Se evitará, respecto a ellos, todo signo de discriminación injusta” (Catecismo Católico, 1992), por el otro, se han documentado discursos de odio por parte de algunos sacerdotes, tal es el caso del padre del municipio de Zacatlán, Puebla, Pedro Varillas, quien durante una homilía declaró: “Que se casen dos jotines y esos, pues nunca van a engendrar, que se casen dos lesbianas y esas no van a poder dar familia, pero quieren adoptar, qué desgracia” (El Universal Puebla, 2022).

Al citar de nuevo las cifras arrojadas por el (INEGI), se encontró que 14,095307 de personas pertenecen a las denominaciones evangélicas protestantes, entre ellas se hallan: luteranos, calvinistas, menonitas, anglicanas/episcopales, presbiterianas, congregacionales, Asociaciones religiosas cuáqueras/amigas, metodistas, Bretheren, bautistas, cristianas restauradas, Iglesias adventistas del 7º día, mormonas, cristianas evangélicas, denominaciones de santidad, pentecostales (trinitarias, unitarias y de El Padre), Asociaciones religiosas de la ciencia cristiana y un enorme etcétera que suma 232 congregaciones distintas (INEGI, 2020b, p. 18).

Cada uno de estos templos a las que asisten 14,095307 de mexicanos se consideran los genuinos continuadores de la iglesia fundada por Jesucristo, por lo que reivindicar sus creencias en la misma obra sagrada: la Biblia. Así, los grupos de protestantes también son instruidos bajo un libro escrito para una cultura distinta a la suya, sin embargo, la diferencia entre católicos y grupos protestantes, son las fuertes muestras de odio de estos últimos hacia los colectivos feministas y a la comunidad LGBTTT+. En este punto, al parecer se está cayendo en generalizaciones, por tal motivo, a continuación, se citarán los deberes de la feligresía de algunas de las congregaciones protestantes más importantes en México, como lo son las iglesias del 7º día, el mormonismo, el cristianismo evangélico, los ministerios del movimiento pentecostal, entre otras:

La Iglesia de Dios en México, la cual pertenece a la doctrina sabatista neoisraelita, en sus leyes morales se señala que los feligreses deben evitar la homosexualidad, la afeminación y las aberraciones sexuales. Por su parte, la Iglesia de Dios Israelita de Juda, templo que también forma parte de las congregaciones sabatistas, en los deberes dirigidos a sus fieles se menciona ir en contra de la homosexualidad y el lesbianismo. En sus preceptos los mormones establecen que las relaciones homosexuales no están permitidas, porque no son conformes al plan de Dios; por su parte, para el Centro de Fe, Esperanza y Amor, perteneciente al cristianismo evangélico, en sus mandatos se resalta que los pastores no serán homosexuales. En las congregaciones vinculadas al movimiento pentecostés, como la denominada Iglesia de Dios de Cristo Misionero, se plantea que están en contra de la

homosexualidad y el lesbianismo, referente a la doctrina pentecostal trinitaria, la llamada Iglesia Evangélica Pentecostés el Buen Samaritano, en las obligaciones que deben seguir los fieles se encuentran ser un ciudadano responsable y rechazar a los homosexuales. (Zarpa, 2014, p. 334- 714)

Otras de las congregaciones exigen a su feligresía reprobar la homosexualidad y defender la familia tradicional (Zarpa, 2014, p. 368). Relativo a las creencias de los Testigos de Jehová sobre esta orientación sexual, secta cuyo número de seguidores en México llega a 1,785.0000, estas se basan en presentarla como una condición que puede ser cambiada, por lo que las personas son sometidas a terapias de conversión.

Hasta este punto, es posible plantear que las y los cristianos tienden a rechazar a este sector porque es lo que se les enseña y exige en sus templos; asimismo, es viable señalar que la desinformación que propagan sus líderes en torno a la comunidad LGTBTT+ es frecuente en dichas congregaciones, tal es el caso de las declaraciones del pastor evangélico Armando Alducin, dirigente de la Iglesia Vida Nueva para México A. C., y quien ha afirmado que: la ideología de género es una idea anticientífica con propósitos políticos autoritarios, para desarraigar la sexualidad humana de la naturaleza (VNPEM. 2020).

Por lo tanto, al interior de espacios dedicados al culto de una divinidad cuya máxima fue: *Ámense los unos a los otros*, se plantean cánones que exhortan a los feligreses a rechazar a lesbianas, bisexuales, gays, travesti, transgénero, transexual, queer, etcétera. De esta manera, la permanencia en México de diversas denominaciones del cristianismo, lejos de construir una sociedad justa, equitativa, tolerante e igualitaria, ha conformado grupos como los ya citados, los cuales han generado la estigmatización de la educación sexual y la imposibilidad de una inclusión de la enseñanza sobre la diversidad de ésta.

Así, el desconocimiento es el estandarte de estos grupos y congregaciones, muestra de ello es que bajo el argumento de que los libros de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), atraen a Satán y ponen en peligro la familia “natural”, ya que promueven la homosexualidad, sabotearon la distribución de dichos materiales el pasado agosto de 2023. Es importante abrir un paréntesis para señalar que en este documento no se trata de demeritar las creencias religiosas, de victimizar a ninguna minoría y mucho menos de hacer generalizaciones. La finalidad es percibir que en México sigue prevaleciendo una mentalidad conservadora que se ha construido sobre la narrativa bíblica, narrativa que según Romer (2000), antes leerse se la debe colocar en su preciso contexto histórico, sociopolítico, económico ideológico, religioso y cultural para no caer en interpretaciones equivocadas o en lecturas literales, con ello se busca ser imparciales y objetivos ante una cultura ajena y pretérita (Romer, 2000, p. 10).

El sistema heteronormado Vs la homosexualidad

En los albores de la humanidad las organizaciones sociales atribuyeron a ambos sexos funciones determinadas por la jerarquía de cada uno, así, el varón, símbolo de supremacía y autonomía, protagonista de la trama de grandes batallas y magnánimos acontecimientos se encargó de labores nobles como la guerra y la política. En contraste con ese ser superior, a la mujer se la asoció con la maldad, el caos y la alteración del orden, por ello quedó relegada a actividades inferiores y se denigró su papel como madre, pues se creía que era un simple depósito de una simiente (Lipovetski, 2009, p. 215).

Estas atribuciones, perpetuadas hasta la actualidad han solidificado un sistema binario, la heteronormatividad, la cual se define como la forma de ver el mundo a partir de dos sexos, dos géneros y normalizando la heterosexualidad como la única orientación admitida social y culturalmente. Muñoz (2010, como se citó en Cruz, 2020), señala que lo heteronormado es un modelo patriarcal, judeocristiano y capitalista de la sexualidad y se establece en cuatro elementos: la falocracia, el reproducciónismo, la monogamia y la heterosexualidad. El núcleo primigenio de dicho paradigma es la familia, de esta manera, cualquier alteración o suceso que atente contra esta estructura es combatido (Cruz, 2020, p. 15).

Una de las principales amenazas históricas hacia la llamada familia natural ha sido la homosexualidad masculina, ya que para la heteronormatividad la principal función de los varones es perpetuar la especie; así, esta orientación es vista como un acto de aborrecimiento incalificable, porque para la ideología imperante se trata de personas que renuncian a su masculinidad y se inclinan por el sexo femenino, el cual cultural e históricamente ha sido pensado como débil e inferior.

El concepto de homosexual surge a partir de la segunda mitad del siglo XIX, por lo tanto, en el México virreinal se empleaban palabras como: sodomía, pecado contra natura o nefando, para referirse a los hombres que habían tenido relaciones sexuales con otros hombres. Durante este periodo, la conversión de los indígenas exigió catecismos y sermonarios que ayudaran en el aprendizaje de los preceptos católicos, así, se conformó el sermonario: *Tratado de los siete pecados capitales*, obra de Fray Andrés de Olmos, realizada entre 1551-1552. Este texto regía la vida sexual de la feligresía indígena, de esta forma, a través de la conjugación de las creencias nativas se explicaba que los cuatro elementos naturales eran gobernados por Dios y por ello las relaciones sexuales sólo debían consumarse bajo el sacramento del matrimonio y con el único objetivo de engendrar. Asimismo, Olmos definió cada uno y registró la sodomía en penúltimo lugar:

Aquí, algo que proviene de la lujuria es el pecado contra natura, que es espantosísimo, gravísimo, asquerosísimo. Hay cuatro modos de pecado contra natura. Primero: Cuando un hombre que no anda durmiendo voluntariamente saca, vierte esperma, tiene acceso saciándose con la mano y así siente placer. Quizá porque no se atreve a seguir a una mujer, quizá sirva de modelo, sea cortado. El segundo malo se llama sodomía, en el que incurre el hombre que tiene acceso con otro hombre, y es la más temible de las faltas, también cuando la mujer tiene acceso con mujer, masturba a una mujer. O aun cuando el hombre tiene acceso con la mujer del mismo modo que tiene acceso con el hombre, solo le gusta el hombre y desprecia a la mujer, y es espantoso, horrible, será necesario matarlo con fuego si se llega a saber. (González, 2013, p. 107)

Como ya se señaló, el vocablo de *homosexual* se empleó por primera en el siglo XIX, específicamente en 1869 por Karl-Maria Kertbeny, jurista prusiano quien también desarrolló el concepto *orientación sexual*; acorde con sus planteamientos, éste era un aspecto inamovible e inherente de la personalidad. La locución surgió en un escenario patologizador al lado de otras categorías científicas como: *pedófilo* o *pederasta*, utilizadas en 1849 por Claude-Francois Michéa para designar al hombre afeminado que mantenía relaciones con personas de su mismo sexo. En 1860 Karl H. Ulrichs comenzó a emplear la palabra *uranista* para describir al varón que poseía de forma congénita e independiente un alma femenina (González, 2003, p. 25).

Referente al México del siglo XIX, los vocablos utilizados para designar al varón homosexual se encuentran implícitos, de manera ambivalente en la literatura, pues a través de ella puede indagarse la evolución conceptual. Dicha ambivalencia se debe a que los términos utilizados a finales de este periodo como: pollo, lagartijo o dandy no se asociaban directamente con esta orientación, pues aún no formaban parte del léxico decimonónico, por lo que es necesario que se estudie la trama social en el que surgieron estos conceptos.

La llegada al poder de Porfirio Díaz a este escenario significó un proyecto de modernización que permitió un desarrollo económico único; dicha prosperidad se debió a la construcción de vías de comunicación, inversión de capital extranjero y propagación comercial y fabril que llevaría al surgimiento de una nueva burguesía. En este contexto, los grupos de homosexuales se movían de una forma despreocupada y hasta podría decirse libre, en una ciudad que gozaba del progreso y de modernidad de las grandes urbes europeas (Gutiérrez, 2014, pp. 77-88).

Pese a lo anterior, es importante señalar que esta relativa libertad sólo era para los varones que provenían de la burguesía, ya que los hombres pertenecientes a las clases populares se les vilipendiaba sistemáticamente, ejemplo de ello es libro titulado *Crónicas sobre la cárcel* de Heriberto Frías, obra publicada en 1896, y en la que se escribe lo siguiente:

Abundan estos hombres afeminados en Belén en el patio de años donde, no obstante que se les desprecia, viven con costumbres enteramente femeniles. Tienen voz tipluda y dan a sus frases una entonación de mujer melindrosa o asustadiza, visten lo más aproximadamente que les es posible conforme a trajes femeninos; llevan alias de prostitutas como; la Diabla, la Pancha, etc., y se dedican a planchar, lavar tejer, bordar y guisar. Seres perversos y depravados, hundidos en el fondo de irritante ignorancia, son feroces y perpetran venganzas terribles contra quienes los insultan o desprecian. Sus rostros hombrunos contrastan de una manera repugnante con sus ademanes y voces melifluas. (Frias, 1997, p. 76)

En la trama social cosmopolita acaeció uno de los sucesos más recordados del porfiriato, la famosa redada de los 41, la cual fue realizada por la policía de la Ciudad de México durante una fiesta de disfraces de la alta sociedad el 20 de noviembre de 1901. Los individuos que se hallaban en la reunión estaban vestidos con ropajes de mujer y así fueron trasladados a la cárcel de Belén y culpados por faltas a la moral (Barrón, 2010, p. 49). Los periódicos de la época como *El Popular*, *El país*, entre otros, calificaron este suceso como repugnante, sin embargo, para la clase media fue un pretexto perfecto para poner en evidencia la decadencia de la burguesía.

El arresto de los 41 no fue un hecho aislado, pues en Francia, Alemania, Dinamarca, en el Imperio Astro-Húngaro, Inglaterra, Estados Unidos, etcétera, también surgieron varios casos relacionados con la homosexualidad, ejemplo de ello fue el juicio en contra del escritor Óscar Wilde; los constantes escándalos en varias partes del mundo propiciaron una persecución policiaca y por tanto, un fuerte represión hacia este sector, por lo que estas prácticas pasaron de espacios clandestinos a la condena pública, fue así que esta comunidad comenzó a buscar vías alternas para vivir su sexualidad (Gutiérrez, 2014, p. 87).

A grandes rasgos, el Baile de los 41 conformó un precedente, ya que a través de él se puede percibir a una minoría que rompió con toda etiqueta moral de la época y que demuestra la existencia de una amplia comunidad no heterosexual. En la actualidad, con la visibilización de la diversidad sexual y de género, las personas del colectivo LGBTTT+, sobre todo trans: travestis, transgénero y transexuales se enfrentan a una sociedad violenta, prueba de ello es que en los primeros seis meses de 2021 se perpetraron 21 crímenes por transfobia (Torres, 2022, p. 7).

Referente al lesbianismo, a lo largo de la historia fue desestimado por parte de las autoridades eclesiásticas y legislativas, pues era visto como un crimen intrascendente porque no conllevaba el desperdicio de semen, por lo que no se ofendía a Dios, la falta sólo era castigada si se utilizaba un instrumento fálico, tal fue el proceso ocurrido a inicios del siglo XVII en contra de la ex beata Inés Santa Cruz y de su compañera Catalina Ledesma por haber mantenido relaciones sexuales con una caña en forma de falo (Garza, 2012, p. 196).

Al igual que el concepto de homosexual, el término de lesbiana comenzó a esbozarse durante las últimas décadas del XIX en el contexto clínico. En este periodo, en Europa y Estados Unidos las mujeres empezaron a salir de los hogares para trabajar como alfareras, comerciantes, buhoneras, lavanderas, niñeras, etcétera (Scott, 1993, p. 409). Aquellas que pertenecían a la clase alta y que deseaban desarrollarse de manera profesional podían unirse en una amistad romántica o matrimonio bostoniano, el cual era una especie de arreglo al que llegaban dos mujeres solteras para vivir juntas, y no depender económicamente de los varones.

Este arreglo, constituyó para muchas damas una oportunidad para acceder al mundo laboral y a la educación superior, pero, según correspondencia epistolar muchos de los matrimonios se realizaron entre parejas que sí tenían lazos sentimentales, por lo que a través de ese pacto podían vivir su sexualidad sin el escrutinio público, ya que por lo general no representaban una amenaza, a menos de que se comportaran o vistieran poco femeninas (Hernández, 2013, p. 6). De esta manera, la amistad romántica es muestra de que existía una resistencia hacia el matrimonio heterosexual, pues éste impedía el desarrollo individual y académico; asimismo, es prueba de que el lesbianismo estaba presente en la sociedad victoriana, aunque, siempre fue minimizado.

En México, desde mediados del siglo XIX las mujeres emigraban a las grandes urbes en búsqueda de un trabajo que mejorara sus condiciones de vida. Los principales oficios tenían que ser adecuados a su sexo, así, se las empleaba como sirvientas y criadas, lavanderas, cocineras, recamareras, niñeras, planchadoras, amas de llave, galopinas, mozas, afanadoras, entre otras (Pérez, 2003, p. 90). En este contexto, surgieron las primeras experiencias feministas, como la carta enviada al Congreso Constituyente por un grupo de mujeres de Zacatecas, quienes pedían que se les tomara en cuenta en la toma de decisiones, y en 1856, 81 mujeres exigieron que se les reconocieran sus derechos políticos (Galeana, 2017, p. 102).

Como es sabido, hasta 1955 las mexicanas pudieron ejercer su voto, no obstante, estos primeros ejercicios de democracia son ejemplo de que había un deseo de participar en la vida política de su nación. A diferencia de lo que ocurría en Europa y Estados Unidos con los matrimonios bostonianos, para Núñez (2008), en México no hay documentación sobre relaciones lésbicas durante todo el siglo XIX, y en el siglo XX se encuentran algunas historias aisladas como la del General Amelio Robles, joven originaria de Guerrero, quien luchó en la Revolución Mexicana en el bando zapatista. Robles es un caso importante, ya que es la primera mujer que se apoderó de una identidad sexual que no era la suya, pero, contradictoriamente eligió reforzar un estereotipo de macho, el cual no constituía una amenaza para la sociedad posrevolucionaria, pues no mostraba rasgos amanerados (Núñez, 2008, p. 51).

Alrededor de la segunda mitad del siglo XX, tampoco se encuentra suficiente información sobre el lesbianismo, y no será sino hasta inicios de la década de 1970 y 1980 que a través de los movimientos LGB comenzará a tomar notoriedad. En la actualidad, según la revista *Social Psychology and Personality Science* (2019), es una orientación más aceptada en la sociedad a diferencia de la homosexualidad masculina. Sin embargo, no se debe pensar que no existe violencia a este sector, pues desde siempre ha sido silenciado y denostado.

Para el sistema heteronormado el lesbianismo también constituye un grave problema, ya que las mujeres son el soporte esencial de esta estructura, debido a que son las encargadas de atender a las familias y procurar al capitalismo suficiente mano de obra barata; asimismo, su salida de los hogares desde el siglo XIX también significó un duro golpe para este esquema, pues el ángel del hogar abandonaba su labor primordial. En conclusión, la heteronorma se ha construido a partir de una ideología hegemónica, pero también con base en una educación en la que únicamente se reconocen dos sexos, dos géneros, dos orientaciones y un tipo de familia. Por lo tanto, la homosexualidad masculina y femenina, así como los movimientos feministas representan un peligro para su perpetuación.

En pleno siglo XXI, continuar con este sistema que es excluyente e intolerante, supone afianzarse a formas de vida caducas que se consumaron en la década de 1950 con la generación Baby boomer, y en la que se instauró un rol para la mujer: esposa, madre ideal, sumisa y fiel, y uno para el varón: proveedor, fuerte y valiente. También supuso un modo de vestir, hablar y comportarse. En conclusión, aferrarse a algo que dejó de existir o se haya cada vez más desdibujado implica negar un largo y doloroso devenir histórico.

Los libros de primaria de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como indicio de transformación

En 1932, el entonces secretario de educación pública Narciso Bassols intentó implantar una educación sexual en las escuelas del país, sin embargo, en este momento el principio ético de la religión católica tenía gran legitimidad, así, al lado de la (UNPF), de simpatizantes del Partido Acción Nacional (PAN) y de colectivos de profesores y padres de familia, convencieron a varios sectores de la población para generar huelgas y movilizaciones, lo cual provocó la renuncia de Bassols y la derogación de la iniciativa en 1934. Lo importante de este tema es la radicalidad de la sociedad ante esta primera tentativa, ya que “había padres de familia que afirmaban que preferían ver a sus hijos muertos que con la inocencia perdida a causa de la educación sexual” (Díaz, 2020, pp. 3-4). Este suceso es muestra del poder de convocatoria que tenía la iglesia católica, misma que no estaba dispuesta a que se impartiera una concepción de sexualidad ajena a la suya.

El siguiente avance por parte del Estado en la integración de la educación sexual en los libros de texto se dio durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), ya que, por vez primera, en el material de Ciencias Naturales de sexto grado en la lección 12 titulada: *Cómo nos desarrollamos* se incluyó información sobre las transformaciones corporales en hombres y mujeres: “Uno de los primeros cambios que se presentan es crecimiento de vello en diferentes partes del cuerpo. Comienza en las axilas y en la región de nuestros órganos reproductores. Esto pasa tanto en las niñas como en los niños” (SEP, 1974, p. 158).

Asimismo, se incluyó información sobre el aparato reproductor masculino y femenino, la menarquia y el embarazo. Sin embargo, se dejó de lado la copulación y los métodos de cuidado de enfermedades de transmisión sexual. Algunos grupos protestaron para que se retiraran estas temáticas, ya que se consideraron inmorales y la (UNPF) acusó a la (SEP) de tratar de implantar un sistema ateo y totalitario, y consideraban que la educación sexual debía darse dentro de los hogares (Camacho & Padilla, 2017, p. 4).

El subsiguiente avance tuvo lugar en la reforma escolar de (1994-2000), ya que en el libro de Ciencias Naturales de quinto grado en las lecciones 19 y 20 tituladas: *Las mujeres son distintas a los hombres y Los hombres son distintos a las mujeres* se integraron temas sobre sexualidad. Así, en el primero de ellos apareció información sobre los genitales externos e internos, por tanto, dicha temática fue acompañada de imágenes en las que se muestra el aparato reproductor y las partes de la vulva; de igual manera, se abordó la menstruación, la reproducción y las relaciones sexuales, sobre estas últimas se dice que “las relaciones sexuales son una manera de manifestar un sentimiento muy importante, el amor a la pareja, e implica una responsabilidad que se alcanza en la edad adulta, cuando las personas son capaces de controlar sus actos” (SEP, 1998, p. 87). Como puede percibirse, la reproducción aparece como un acto segado y las relaciones sexuales son planteadas como una actividad abstracta, pues no hay ninguna explicación complementaria en la que se exponga de manera clara.

En la lección 20, se integraron datos sobre las glándulas sexuales masculinas, de las partes del pene, de la maduración sexual e información sobre los espermatozoides. Asimismo, se incluyeron referencias en torno a las erecciones: “Los niños saben muy bien qué son las erecciones, pues las tienen de vez en cuando desde que nacen. La diferencia cuando el aparato sexual madura es que las erecciones ocurren con mayor frecuencia” (SEP, 1998, p. 89). La cita anterior deja entrever que el texto se deslinda de establecer una definición precisa de la eyaculación, ya que en el discurso se da por sentado que los varones tienen conocimiento de ellas, por lo tanto, no hay necesidad de profundizar en definiciones, de igual manera, la masturbación nunca es señalada como una actividad que generalmente provoca erecciones.

Bajo el gobierno panista (2000-2006), también se generaron transformaciones en el diseño y contenido de los libros de texto gratuitos, por ejemplo, en el borrador preliminar (dossier) del bloque 4 de Biología de primer grado de secundaria, el cual fue elaborado por la Dra. Ana Barahona, se abordaba la sexualidad no solamente desde su parte fisiológica sino desde los elementos históricos, artísticos, literarios y sociales, debido a que la autora deseaba que este tema tuviera un enfoque pedagógico. Asimismo, se analizaron los tópicos sobre el placer, el respeto a la diversidad sexual y la prevención del abuso sexual; lamentablemente, la (UNPF) y nuevas organizaciones conservadoras se opusieron a la publicación de dicho bloque, por lo que fue eliminado y en su lugar se puso la temática de medicina genómica (Camacho & Padilla, 2021, p. 7).

La reforma de los libros de texto de educación básica de 2012 constituyó otro pequeño avance en este rubro, ya que los materiales se realizaron con base en el modelo de los cuatro holones de la sexualidad de Rubio (1994): sexo, género, erotismo y vinculación afectiva, pues por primera vez se integraron otros elementos importantes, no obstante, en estos materiales predominó el binarismo, la vinculación afectiva heterosexual y el erotismo se enfocó únicamente en el varonil. Por lo anterior, los libros siguieron un sistema hegemónico de la sexualidad.

Otro progreso en la impartición de la salud sexual se dio con el Nuevo Modelo Educativo, sexenio (2012-2018), ya que en el libro de *Ciencias y Tecnología. Biología 1. A través de la Ciencia*, de primer grado de secundaria, se integraron, en el bloque 2, lección 6 titulada: *Vida sexual responsable*, los temas de reproducción, educación sexual, derechos humanos, salud sexual y reproductiva y mitos y falsas creencias, en este último, se incorporaron los conceptos de homosexual y bisexual, y se explican de la siguiente manera: “Si esta atracción se manifiesta hacia miembros del mismo sexo, se denomina homosexual. Existe también la posibilidad de desarrollar atracción sexual por individuos de ambos sexos, en cuyo caso el término que se suele emplear es el de bisexual” (Mora, 2018, p. 108).

En la lección 7, llamada *Anticonceptivos y ITS*, se mencionan los anticonceptivos naturales, mecánicos o de barrera, hormonales, químicos, permanentes o quirúrgicos, anticonceptivos de emergencia, prevención del embarazo adolescente, entre otros tópicos (Mora, 2018, pp. 112-128). Así, en este material, por primera vez se plantearon otras orientaciones sexuales y se le dio gran preponderancia a la salud sexual y reproductiva. La publicación de este libro, provocó que los grupos conservadores como la (UNPF), el Consejo Nacional de la Familia, A.B.P. (ConFamilia), RedFamilia y líderes de la iglesia católica, pidieran una revisión exhaustiva de 17 libros que servían como apoyo didáctico, con la finalidad de que fuera eliminado el contenido sobre la homosexualidad y la masturbación, pero la moción de estos colectivos no procedió (Ramírez, 2018).

En el actual sexenio (2018-2024) se realizó la reforma llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM)⁵, en ella se actualizó el contenido de los libros de texto gratuitos; en éstos, los temas sobre sexualidad son abordados desde segundo grado de primaria, así, por ejemplo, la anatomía genital masculina y femenina es estudiada en el libro *Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y padres de familia*, a través de la lección *Órganos sexuales externos*, y es explicada de la siguiente manera: “Partes del cuerpo que indican el sexo de una persona, es decir, si es hombre o mujer. Algunos ejemplos son los testículos y el pene, en el caso del hombre, clítoris y vulva en el caso de la mujer” (SEP, 2023a, p.101).

El aprendizaje de las definiciones es complementado con las actividades prácticas en el libro *Proyectos de Aula* perteneciente a tercer grado, en el que se pide a las y los estudiantes realizar una maqueta de una vulva y un pene: “En pequeñas comunidades y con ayuda de su maestra o maestro, observen la imagen de los órganos sexuales de niñas y niños ¡Elaborarán una maqueta que represente los órganos sexuales externos!” (SEP, 2023b, p. 122). Otro ejemplo de actividades sobre esquematización de los genitales es la que se plasma en el libro *Proyectos Aula* de quinto grado, pues se pide realizar los modelos reproductivos masculino y femenino (SEP, 2023c, pp. 143-151).

Referente a los aspectos socioculturales de la sexualidad, como la identidad y los estereotipos de género, estos conceptos fueron integrados en las lecciones de segundo grado de primaria, por ejemplo, en el libro *Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y padres de familia*, la identidad de género es definida como “la percepción y experiencia individual o de género con la cual se identifica una persona. Puede coincidir o no con el género asignado al nacer y es independiente de cada orientación sexual del sujeto” (SEP, 2023a, p. 192).

En este mismo material, sobre los estereotipos de género se menciona que: “son prejuicios, ideas sobre de algo o alguien antes de conocerlo y a partir de los cuales una comunidad determina los roles de género” (SEP, 2023a, p. 160). El tópico acerca de los estereotipos de género es reforzado en tercer grado con el tema *Niñas y niños contra estereotipos de género*, perteneciente al libro *Proyectos de Aula*, debido a que en él se hace una distinción entre sexo, género, roles de género, estereotipos de género y los derechos humanos de ambos sexos (SEP, 2023b, p. 203).

El tema de la familia también es incluido en el libro *Proyectos de Aula* de segundo año, y es explicado a partir de la esquematización de los distintos tipos de familias que existen, como la nuclear, extensa, biparental, adoptiva, homoparental y reconstruida (SEP, 2023d, p. 233); asimismo, en el libro, ya citado, *Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y padres de familia*, de nuevo se hace una clasificación y se señala que: “Antiguamente, la

familia se concebía como una pareja formada por un hombre, una mujer y las hijas o los hijos del matrimonio, pero el concepto ha evolucionado” (SEP, 2023a, pp. 195-196).

Otros aspectos de la diversidad sexual como la identidad de género, expresión de género, orientación sexual y diversidad de identidad, son planteados en el esquema perteneciente al material titulado *Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y padres de familia* de quinto grado, en él también se define el sexo biológico y el género y está ilustrado con una pareja de mujeres besándose (SEP, 2023e, p. 204). Otra alusión a la comunidad LGBTTT+ se halla en la portada del libro *Proyectos Comunitarios* de cuarto grado, ya que en ésta se encuentra una bandera arcoíris⁶ y una pareja de mujeres.

A partir de lo anterior, al parecer los libros de la (NEM), por su contenido marcarán un antes y después, pero los gobiernos locales de derecha de los estados de Aguascalientes, Chihuahua, Coahuila, Guanajuato, Querétaro y Yucatán, a través de una controversia constitucional presentada ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación han suspendido la entrega de estos textos hasta que se resuelva la moción. Asimismo, la (UNPF), a partir de la presentación de una carta de derechos, y las manifestaciones del Frente Nacional por la Familia (FNxF), de con Participación y de la Alianza Evangélica, frenaron la distribución de los libros. Por tanto, la intromisión de estos grupos en la educación pública, tarea que le corresponde al Estado, continúa latente.

A través de esta breve reseña de los materiales de la (NEM) es posible plantear que por primera vez las escuelas primarias tendrán una educación sexual más completa, pues en las temáticas se incluyó la sexualidad no sólo entendida desde el aspecto fisiológico, sino a partir de elementos socioculturales: roles, estereotipos e identidades de género; así como los caracteres emocionales, afectivos y eróticos, como la orientación sexual y la diversidad de identidad; asimismo, y a pesar de que para algunos expertos estos materiales no son muy distintos a los de sexenios anteriores⁷, el hecho de romper con el modelo de familia nuclear al plantear otros arquetipos es un gran paso para comenzar la transformación de la educación sexual que finalmente pueda converger al estudio de la sexualidad humana a partir de la comprensión de su multiplicidad.

Sin embargo, los materiales por sí mismos no podrán ser el único medio para efectuar esta innovación, sino que será necesaria la participación de las y los maestros, pues su trabajo será primordial para promover la apertura hacia los temas de la diversidad sexual y de género, debido a que a través de su labor se podrán construir contextos educativos en

6 La bandera arcoíris o del orgullo gay fue creada en 1978 por el activista Gilbert Baker, lo que quiso enfatizar fue con la diversidad de colores que conforman el arcoíris, hacer una bandera que justo diera cuenta de la diversidad sexogenérica y afectiva (GACETA UNAM, 2021).

7 El especialista en libros de texto escolares, Salvador Camacho señaló que “hay varios contenidos que no son muy diferentes del sexenio pasado. Por otro lado, el erotismo, es decir, el placer y el bienestar, y la prevención de la transfobia siguen ausentes en los libros de texto” (Verificado, 2023).

los que se trabaje sin tabúes sobre esta temática que durante décadas fue estigmatizada, no obstante, para que las y los docentes realicen este tipo de formación es fundamental que hayan recibido una educación laica sobre sexualidad (Cruz, 2020, p. 2).

En esta tesitura, otro componente que necesita ser transformado es el propio sistema escolar, pues, aunque la escuela puede ser un escenario de emancipación y trasgresión a lo establecido, ya que en ella se puede formar una sociedad empática con los demás a pesar de sus diferencias de sexo, género, orientación sexual, raciales, económicas e ideológicas, es necesario que sea moderno y con miras a la apertura; pero, en México su modelo es conservador, pues se apega un estilo de régimen militarizado en donde los alumnos son corregidos a través del uso de la disciplina (Foucault, 2009, p. 166). Este tipo de educación impregna los salones modernos con metodologías vetustas, pertenecientes a una formación de corte positivista y en la que se sobrevaloran los aspectos cognitivos.

Este atraso educativo se presenta en las actividades rutinarias, en la disposición de los espacios, en los métodos de corrección y en el aprendizaje a través de la memorización de datos factuales; así, la inserción de la educación sobre la educación sexual y de género o de cualquier otra, requiere de la reconfiguración de paradigmas escolares que rediman los componentes de una enseñanza en la que se privilegie el trabajo en conjunto y la empatía.

En esta enumeración, la injerencia por parte de las instituciones y grupos conservadores debe ser frenada, con la finalidad de que la educación en México sea totalmente laica y se cumpla así con el artículo 3º constitucional: “La educación que imparta el Estado será laica y ajena a cualquier doctrina religiosa: se basará en el progreso científico, luchará contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (Cámara de Diputados, 2019, pp. 1-2).

Con las acciones antes mencionadas, es posible que se constituya una educación sexual en la que los sujetos conozcan lo indispensable para cuidar su salud sexual y que “tengan experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia, mientras se respetan y se protegen sus derechos sexuales” (UNESCO, 2018, p. 25). Asimismo, se lograrán adaptar modelos modernos como el de Educación Sexual Integral (ESI), el cual es seguido en las escuelas europeas, y el que según Heredia y Rodríguez (2021), han dado resultados satisfactorios debido a que la finalidad de la (ESI) es preparar a las y los niños y a las y los jóvenes “con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderan para procurar su salud, bienestar y dignidad, y de esta manera puedan desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas” (Heredia y Rodríguez, 2021, p. 5).

Conclusiones

La educación de la diversidad sexual y de género es aún un tema en desarrollo en todo el mundo, sin embargo, en México su integración ha sido llevada a cabo a cuentagotas durante las diversas reformas educativas. Esto se debe a que el grueso de la población y los grupos paraeclesiásticos católicos y protestantes han obstaculizado de forma continua cualquier intento de incluir una enseñanza integral a las aulas en torno a esta temática. Ante este contexto, en este trabajo se reveló que la desinformación y la ideología enclavada en el pasado de estos colectivos y de la sociedad, proviene de la perpetuidad de una moral religiosa, misma que, basada en una obra que se creó para una cultura ajena, es empleada para regir sus prácticas y conducta sexual y negar los derechos de las personas LGBTTT+.

Sobre las congregaciones protestantes, se señaló que son regidas por leyes en las que se precisa el rechazo hacia los homosexuales. En este sentido, es necesario mencionar que el Artículo 24 constitucional provee libertad de culto a los mexicanos, no obstante, es forzoso reflexionar hasta qué punto esta libertad es permisiva con estas iglesias, cuya difusión de discursos de odio en contra de la comunidad LGBTTT+ ha sido constante, quizás nuevamente se puede caer en generalidades, pero si se realiza un breve recuento, los pastores Roger Jiménez, Tony Perkins, Steven Anderson, Ezequiel Molina, Charley Worley, Marcelo Chivella, entre otros, los cuales tienen millones de seguidores en redes sociales en México, Latinoamérica y EUA, han propagado una extrema homofobia, tal es el caso de Dillon Awes, quien pidió dispararles en la nuca a los gays (The Dallas Morning News, 2022).

Acerca del sistema heteronormado, se descubrió que se ha construido y consolidado un tipo de sexualidad binaria cuya única función es la reproducción, con la finalidad de proveer obreros a las sociedades. Por lo tanto, otras orientaciones bajo el mote de anormales han sido negadas y vilipendiadas. La innovación social e ideológica debe articularse con la aceptación del devenir histórico tal y como es, de no ser así, se continuará educando al alumnado bajo un sistema heteronormado, lo que dará como resultado una sociedad ignorante en temas de diversidad sexualidad y género y, por ende, violenta hacia sectores que no tienen cabida en este esquema.

En la segunda parte de este análisis se percibió a los libros (NEM) como un signo de transformación de la educación sexual, quizás resulta osado realizar conjeturas sobre el impacto de éstos en educación de la diversidad sexual, debido a que se trata de libros de reciente publicación. Sin embargo, al incluirse ilustraciones de parejas del mismo sexo, las y los niños podrán reconocer que existen múltiples formas de vincularse emocional y sexualmente.

Empero, estos materiales deberán de ser acompañados con la transformación de la escuela tradicional, ya que se requieren que la enseñanza que se aleje de actividades rutinarias de memorización de datos, pues es imprescindible que prevalezcan tareas de colaboración con los demás, trabajos de solidaridad y el diálogo como instrumento de conocimiento del *otro*; así los alumnos aprenderán a convivir con sus pares y separarse de una educación en solitario e individualista. De esta manera, es posible que las próximas generaciones perciban a la diversidad sexual y de género como lo que es, algo natural.

Referencias

- Ávila, A. (2020, 27 de noviembre). Ciencia, Tecnología e Innovación se encuentran en crisis. Egade ideas. <https://lc.cx/jQTL5n>.
- Bergson, H. (2020). *Las dos fuentes de la moral y la religión*. Trotta.
- Barrón, M. (2010). El baile de los 41: la representación de lo afeminado en la prensa porfiriana, México. *Historia y Grafía*, (34), 47-76.
- Bettinsoli, M. L., Suppes, A., y Napier, J. L. (2020). Predictors of attitudes toward gay men and lesbian women in 23 countries. *Social Psychological and Personality Science*, 11(5), 697–708. <https://doi.org/10.1177/1948550619887785>.
- Biblia Versión Reina Valera. (1960). *Biblia Versión Reina Valera*. Asociación Religiosa de Fe.
- Verificado. (2023, 22 de agosto). “La ideología de género”, una narrativa desinformante sobre los libros SEP. Verificado. https://lc.cx/SO_zhF
- Camacho, S. & Padilla, Y. (2021). *Educación sexual, libros de texto y oposición conservadora en México: 1974, 2006 y 2016*. [Congreso] Nacional de investigación educativa.
- Cámara de Diputados. (2019). *Artículo 3º*. Secretaría de Gobernación.
- Cannon, R, J. (2012). *La Biblia, el cristianismo y la homosexualidad*. Epub.
- Carranza, K. (2023, 22 de marzo). México tiene un atraso educativo de 60 años tras COVID19. Expansión. <https://lc.cx/sh97dO>
- Cruz, J. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*. (21), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>.
- Díaz, A. (2022). Educación sexual en aulas: la laicidad como práctica. *Revista mexicana de sociología*, 4(2), 447-475. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.2.60284>.
- El Universal Puebla. (2022, 28 de julio). Sacerdote de Zacatlán llama “jotines” a la comunidad LGBT. <https://lc.cx/tWPUuE>
- Espejel, J. (2016). Liberalismo, conservadurismo y administración pública. *Tla melaua, revista de Ciencias Sociales*, 10(4). 22-47.
- Frías, H. (1997). *Crónicas desde la cárcel*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

- GACETA UNAM. (2021, 25 de junio). ¿Cuál es el origen de la palabra del Día del Orgullo LGBT+ y de la palabra gay? <https://lc.cx/FbbMwq>
- Galeana, P. (2017) *Historia del feminismo en México*. UNAM.
- Garza, F. (2012). *La Cañitas. Un proceso por lesbianismo en el siglo XVII*. Confabulario.
- González, C. (2003). *Travestidos al desnudo: Identidades y lucha territoriales en Colima*. Miguel Ángel Porrúa.
- González, O. (2013). *Entre Cuilonimiquiztlan y Sodoma, homosexualidad, cultura y ley en el México colonial* [Tesis de doctorado Universidad Nacional Autónoma de México].
- Gutiérrez, L. (2014). homosexualidad en México a finales del siglo XIX. *Signos literarios*, 10(19), 72-103.
- Heredia, A., y Rodríguez, A. Barraza. (2021). La educación sexual escolar ¿Funciona? *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 22(4), 1-10, DOI:
- Hernández, L. (2013). *Sexual inversion. Contexto y análisis del concepto de inversión sexual femenina en la obra de Havelock Ellis* [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid].
- INEGI. (2020a). *Panorama de las religiones en México 2020*. INEGI.
- INEGI. (2020b). *Clasificación de religiones*. INEGI.
- Lipovetzky, G. (1999). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Anagrama.
- López, M. (2018). *Diversidad sexual y derechos humanos*. CNDH.
- Mora, L. (2018). *Ciencias y Tecnología. Biología 1. A través de la Ciencia*, Fernández Editores.
- Moreno, M. (05 de marzo de 2017). *Los orígenes del atraso mexicano*. El universal. <https://lc.cx/SR-N9e>
- Núñez, F. (2008). El agridulce beso de Safo: discursos sobre las lesbianas a fines del siglo XIX mexicano. *Historia y Grafía*, (31), 49-75.
- O’Gorman, E. (1997). *México: el trauma de su historia*, CONACULTA
- Pani, E. (2022). Senderos que se bifurcan: El conservadurismo mexicano a mediados del siglo XIX. *Revista Electrónica da ANPHLAC*, 33, 11-29.
- Pérez, R. (2012). Representaciones y mediatizaciones públicas de la religión. *Conexión*, (1), 67-83.
- Pérez, S. (2003). El trabajo Femenino en la Ciudad De México a mediados del siglo XIX. *Signos Históricos*, (10), 80-114.
- Torres, V. (2018). Cien años en lucha constitucional por la libertad de enseñanza religiosa en las escuelas: la Unión Nacional de Padres de Familia 1917-2017. *Revista Mexicana de la Historia de la Educación*, 6(12), 213–237. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v6i12.157>.
- Ramírez, V. (2018, 28 de julio). Grupos conservadores y los libros de texto de la SEP. Animal Político. <https://lc.cx/cUy171>
- Romer, T. (2000). *Un Dios enigmático. Sexo, crueldad y violencia en el Antiguo Testamento*, FEET.

- Rubio, E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana. *Antología de la sexualidad humana*, 17-46.
- Sánchez, J. (2000, 30 de junio). Siglo XX mexicano. Letras libres. https://lc.cx/6shV_X
- SEP. (2023a). *Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y padres de familia, segundo grado*. SEP.
- SEP. (2023b). *Proyectos de Aula, tercer grado*. SEP.
- SEP. (2023c). *Proyectos escolares, quinto grado* SEP.
- SEP (2023d) *Proyectos escolares, segundo grado*. SEP
- SEP. (2023e). *Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y padres de familia, quinto grado*. SEP.
- Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby, M. P, y M. A. Galmarini Rodríguez, (eds.). *Historia de las mujeres en Occidente* (pp. 405-436). Taurus
- Sobenares, J. (2012). El pensamiento conservador en el nacimiento de la nación mexicana. *Revista Mexicana de Historia del Derecho*, XXVI, 69-101.
- Torres, R. (2022, 10 de noviembre). Iniciativa con proyecto de decreto por el que se crea un sistema único de información estadística de actos de discriminación y crímenes de odio a las personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, travestis e intersexuales en la ciudad de México el suscrito. <https://lc.cx/1XHGX2>
- UNESCO. (2018). *Organizaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia*. UNESCO.
- United States Conference of Catholic Bishops. (2007). Ministerio a las personas con inclinación homosexual: Directrices para la atención pastoral. <https://lc.cx/lpJjJT>
- VNPEM. (2019, 11 de marzo). Transgénero ¿Fantasía o biología? [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SXKeBft436E&t=542s>
- Zarpa, G. (2014). *Enciclopedia de las religiones en México*, UAA.

Sexual and gender diversity education in Mexico: Between conservatism and transformation

Educação para a diversidade sexual e de gênero no México: entre o conservadorismo e a transformação

Isela Guadalupe Garcés Loera

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0009-0007-7684-3820>

isegalor@gmail.com

Abstract:

This paper addresses the vision of human sexuality that Mexican conservatism has, which is governed by biblical canons and the scheme of heteronormative values. For almost a century, the education system and conservative collectives were confronted in incendiary debates, because the latter continually refused to introduce this theme into schools, since they believed that sex education should be taught by the parents. It also examines the reform of the textbooks of the New Mexican School (NEM), as the transformation of sex education, since these materials included socio-emotional components of sexuality such as gender, sexual orientation, affective ties and eroticism. Therefore, in the development of this research the concepts of conservatism and conservative ideology are studied, in order to see that this current that arose in Europe in the eighteenth century, continues to be present in contemporary Mexico. In the initial section: Christianity in Mexico and its impact on the permanence of traditional ideology, a study of the biblical narrative of Catholic and Protestant Christians is carried out to perceive that the sexuality constrained to that narrative generates the continuation of a binary approach to sex, gender and sexual orientation and in which the only valid family is traditional. In the following sub-theme: The heteronormative system vs. homosexuality observes the guidelines of this system, for which homosexuality is a danger to its conservation, since this orientation has meant a break in the perpetuation of traditional families whose only purpose is to provide cheap labor to the societies. In the final section: The primary books of the New Mexican School (NEM) as an indication of transformation, a historical account is made of the reforms that introduced sexuality issues in the books of basic education, a process that was carried out for decades and that ultimately led to the materials of the New Mexican School (NEM), which can entail a transformation in the formation around sexual and gender diversity, since it included gender roles, stereotypes, orientation, diversity of identity and the different types of families that exist such as single parent, homoparental, adoptive, etc.

Keywords: sexual diversity; education; conservatism; heteronorma; heteronorma; transformation.

Resumo:

Este artigo aborda a visão da sexualidade humana mantida pelo conservadorismo mexicano, que é regida por cânones bíblicos e pelo sistema de valores heteronormativo. Assim, por quase um século, o sistema educacional e os coletivos conservadores se enfrentaram em debates incendiários porque os últimos se recusaram continuamente a introduzir esse assunto nas escolas, acreditando que a educação sexual deveria ser ensinada pelos pais. A reforma dos livros didáticos da New Mexican School (NEM) também é examinada como um sintoma da transformação da educação sexual, pois esses materiais incluíam componentes socioemocionais da sexualidade. Portanto, na seção inicial: O cristianismo no México e seu impacto na permanência da ideologia tradicional, é feito um estudo da narrativa bíblica, a fim de perceber que a sexualidade restrita a essa narrativa gera a continuidade de uma abordagem limitada.

No subtema seguinte: O sistema heteronormativo vs. a homossexualidade, são observadas as diretrizes desse sistema, para o qual a homossexualidade masculina e feminina representou um perigo para sua preservação. Na seção final: Os livros didáticos do ensino fundamental da Nova Escola Mexicana (NEM) como um sinal de transformação, é feito um relato histórico da introdução de questões de sexualidade nos livros didáticos do ensino fundamental, um processo que ocorreu ao longo de décadas e que finalmente levou aos materiais da Nova Escola Mexicana (NEM).

Palavras-chave: Diversidade sexual; educação; conservadorismo; heteronorma; transformação.

A contracorriente: experiencias de jóvenes LGBTIQ+ en dos universidades públicas de México

Raul Anthony Olmedo Neri

Resumen:

Las universidades se constituyen como espacios de relevancia dentro de la experiencia juvenil contemporánea. No obstante, las particularidades que adquieren las Instituciones de Educación Superior para aquellos jóvenes con una orientación sexual, identidad y expresión de género no normativas permite visibilizar aquellas problemáticas de orden cultural y social que enfrentan y que han sido poco trabajadas. Por ello, esta investigación realiza una aproximación a las experiencias de jóvenes LGBTIQ+ en dos universidades públicas ubicadas en la región centro de México. En este sentido, se ha construido un marco teórico que tensiona la función de enseñanza-aprendizaje de las Instituciones de Educación Superior para exhibir las relaciones asimétricas de poder que se dan por la estructura de la universidad (entre docentes y estudiantes), así como (d)enunciar aquellas otras desigualdades que se presentan en el campo de la interacción social basada en la orientación sexual y el género. A partir de una estrategia metodológica cualitativa fue posible problematizar, recuperar y analizar las experiencias de estos jóvenes disidentes a la cisheteronorma con el fin de descifrar las problemáticas que enfrentan en los espacios universitarios. El acercamiento analítico a los jóvenes LGBTIQ+ y su experiencia en las universidades públicas adquiere progresiva relevancia pues es una línea de investigación emergente e interdisciplinaria que apuesta por identificar las problemáticas generadas en este campo, con el fin de idear estrategias de intervención efectivas que permitan suprimir la opresión sobre las juventudes disidentes a la cisheteronorma en las universidades.

Palabras clave:

Educación ciudadana; Enseñanza pública; Docencia; Joven; Igualdad de género.

Olmedo Neri, R. A. (2024). A contracorriente: experiencias de jóvenes LGBTIQ+ en dos universidades públicas de México. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoa-
fectiva en el contexto educativo*. (pp. 298-315). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c336>



Introducción

La universidad se constituye como un espacio que está en permanente definición tanto por las relaciones de poder que la estructuran, como por las desigualdades sistémicas que se replican entre los sujetos que allí participan contingentemente. La relevancia de las instituciones educativas no solo yace en los mecanismos que emplean para disciplinar gnoseológica y socialmente a las nuevas generaciones para que la sociedad perdure, sino que la universidad, como en cualquier otro nivel educativo, expresa un carácter ideológico y de poder que define su estructura, sus procesos internos y la forma de hacer frente a los cambios externos de la sociedad (Althusser, 2007; Durkheim, 1985; Giroux, 1992).

Desde su carácter ideológico, las instituciones educativas cobran relevancia pues a través de sus contenidos curriculares, por un lado, y aquellos integrantes que ostentan un poder administrativo o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro lado, pueden reafirmar o cuestionar la ideología dominante. Esto resulta pertinente en el marco de los cambios sociales y políticos emergentes que han visibilizado a los grupos subalternos en la sociedad contemporánea, particularmente a las disidencias sexogenéricas, por lo que la participación de la universidad en este proceso de reconfiguración ideológica es indiscutible por su preponderancia en las sociedades del siglo XXI (Martínez Buenabad y Robles Serrano, 2019)

En este sentido, el presente trabajo analiza las experiencias universitarias de jóvenes Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersexual, Queer (LGBTIQ+) de dos universidades públicas del centro del país. El objetivo es evidenciar los retos que los jóvenes LGBTIQ+ enfrentan durante su formación universitaria, sobre todo cuando las disidencias sexogenéricas se presentan cada vez más mediante sujetos participantes en los procesos educativos y en los planes de estudios como contenidos temáticos.

Para cumplir con este objetivo, este trabajo se articula en tres secciones clave: en la primera se construye un panorama sobre la relación entre disidencias sexogenéricas y educación superior, mostrando los ensamblajes teórico-conceptuales empleados en este campo; en la segunda sección se transparenta la estrategia metodológica empleada para recopilar y sistematizar la experiencia de universitarios LGBTIQ+ de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y; en el tercer apartado se muestran los hallazgos encontrados y se discuten para proponer áreas analíticas clave en esta área temática.

Los estudios sobre las disidencias sexogenéricas y la educación superior iniciaron en México a finales del siglo XX, específicamente con trabajos de titulación (tesis) que

abrieron campo en esta temática (Bautista Rojas, 2023). A pesar de ello, su consolidación teórica-metodológica en el país sigue siendo incipiente en comparación al desarrollo hecho en otros países de la región latinoamericana.

Bajo estas condiciones, visibilizar las experiencias juveniles LGBTIQ+ en la educación superior mexicana permite enmarcarlas analíticamente para hacer recomendaciones afirmativas a sus singularidades en los planes de estudio y generar conciencia en sus comunidades estudiantiles, docentes y administrativas con el fin consolidar dichas instituciones como espacios clave para las sociedades del siglo XXI.

Marco Teórico

El sistema educativo puede problematizarse al exterior y al interior de sus espacios; al exterior, la educación en cualquiera de sus niveles es resultado de los proyectos de nación en los diferentes países para definir su función social. En América Latina, los sistemas educativos fueron impulsados en el marco de proyectos políticos que buscaban definir su utilidad en los procesos de progreso ordenado que impulsaron (Puiggrós, 1992). Estas articulaciones muestran la dialéctica del sistema educativo y con ello el papel que juegan los poderes externos y ajenos sobre su constitución y operación; en el marco ideológico, Althusser (2007), reconoce a las instituciones educativas como parte de los aparatos ideológicos del Estado, por lo que las clases dominantes emplean esta estructura de enseñanza-aprendizaje formal para legitimar, mediante la imposición, su ideología sobre las clases subalternas, adormeciendo todo espíritu insurgente desde la educación y perpetuando el statu quo; así, las instituciones extienden su función de enseñanza-aprendizaje al terreno ideológico y la disputa por su definición/alcance (Palacios, 1999).

Al interior, la educación figura como una estructura que opera bajo sus propias lógicas con el fin de transmitir eficaz y efectivamente el conocimiento predefinido por los adultos sobre las nuevas generaciones (Durkheim, 1983); en este proceso se configuran relaciones verticales de poder a partir de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y sus participantes: el personal docente, poseedores del conocimiento, y el estudiantado (Bourdieu y Passeron, 1996; Saraví, 2015).

Además de ello, la autonomía de los espacios educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje opera sin trastocar las condiciones de desigualdad en la que se presenta el estudiantado, por lo que esta estructura educativa termina volviéndose un espacio que perpetúa las desigualdades sociales mediante sus mecanismos de selección y aprobación/reprobación (Bartolucci, 1994; Bernstein, 1988; Saraví, 2015).

Las disidencias sexogénicas intervienen en el sistema educativo a nivel externo e interno; en la primera dimensión, las acciones que realiza el movimiento LGBTIQ+ en la esfera y opinión públicas resquebrajan la ideología dominante pues ésta última enaltece la cisheteronorma, marginando la visibilidad de aquellos ensamblajes sexoidentitarios que no cumplen con dicha visión y construyendo un repertorio de violencia que emplea en su contra de manera sistemática (Méndez-Tapia, 2017; Rovero, 2006). Desde esta visión, la disputa simbólica que comandan las poblaciones LGBTIQ+ en el plano cultural, político y social se expande al terreno de las instituciones educativas, erosionando las bases ideológicas de la cisheteronorma mediante la construcción y difusión de contranarrativas emanadas de los activistas, organizaciones y miembros de este movimiento social (Olmedo Neri, 2023). Todo ello contribuye a que no solo se enuncie a las disidencias sexogénicas en las instituciones educativas, sino que progresivamente se enseñe sobre ellas y se definan mecanismos dentro de sus entornos, modificando las reglas de convivencia para erradicar las condiciones que permiten la reproducción de la opresión histórica contra las poblaciones LGBTIQ+ en la sociedad.

Al interior, la intervención de las poblaciones LGBTIQ+ en el espacio público y la legitimidad de su presencia en la vida cotidiana obliga a ciertas carreras a darles visibilidad en tanto objetos/sujetos generadores de conocimiento científico; en términos institucionales, el crecimiento de su presencia en las comunidades estudiantil, docente y administrativa obliga a las instituciones a idear y ejecutar acciones afirmativas que contribuyan a su reconocimiento y con ello afianzar la universidad como un espacio seguro e inclusivo. Este esfuerzo es clave pues con el despliegue de la enunciación de las disidencias sexogénicas la violencia física/verbal explícita e implícita pierde legitimidad y progresivamente es sancionada en estos espacios formadores de ciudadanía (Ordorika, 2015; Piña Osorio y Aguayo Rousell, 2015).

En suma, la integración de las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género no normativas en el sistema educativo adquiere relevancia social, cultural y política pues su presencia obliga a repensar su pertinencia dentro de las instituciones educativas y sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Rovero, 2006). En cuanto al análisis, dado que no hay un consenso explícito sobre a quiénes se alude cuando se habla de ensamblajes sexoidentitarios no hegemónicos en la educación superior, este campo permite abordar la temática en tres líneas de investigación principales: la primera de ellas analiza el reconocimiento de las disidencias sexogénicas dentro de las políticas institucionales de las universidades, lo cual permite estudiar los mecanismos/canales/organismos/procedimientos desarrollados para su atención eficaz y eficiente en los espacios de educación superior. Este campo va de la mano con las políticas que buscan alcanzar la equidad de género, por lo que además del progresivo reconocimiento de las poblaciones LGBTIQ+ se encuentra la lucha por visibilizar y contrarrestar la violencia contra de las mujeres en el plano educativo (Ordorika, 2015; Pichardo Galán y Puche Cabeza, 2019).

La segunda línea de investigación aborda la integración de las poblaciones LGBTIQ+ como un tema dentro de los planes de estudio mediante materias formativas transversales que permiten enunciar sus necesidades y problemáticas en la vida cotidiana y contribuir con ello en la formación humanística de sus futuros egresados (Méndez-Tapia, 2017; Salas Guzmán, y Salas Guzmán, 2016). En esta línea cobran relevancia los estudios que muestran la lucha por visibilizar a los grupos subalternos dentro de la malla curricular con el fin de concientizar tanto al estudiantado como al personal docente y administrativo sobre los sistemas de violencia y opresión que se manifiestan de manera (in)consciente en expresiones cotidianas o prácticas que reafirman la mirada cisheteronormada; los esfuerzos en este campo no solo se enfocan en el análisis curricular de los planes de estudio y en las propuestas de integración de materias transversales que atiendan estas omisiones curriculares, sino que también cobran relevancia las estrategias pedagógicas empleadas para cumplir con los objetivos de la equidad de género y las políticas afirmativas en favor de la inclusión (Fernández-Hawrylak et al., 2022; Guzmán-Cedillo et al., 2015; Sanders et al., 2022).

Finalmente, se encuentra la línea de investigación que aborda las experiencias de las disidencias sexogenéricas dentro de las diferentes comunidades que conforman la universidad (estudiantes, personal docente y administrativo). Esta línea ofrece un sustento empírico para evaluar las estrategias de los campos anteriores y reorientarlas para construir una universidad segura para las poblaciones LGBTIQ+. En esta línea destacan trabajos que atienden la experiencia de jóvenes LGBTIQ+ dentro de los espacios universitarios, destacando las singularidades que adquiere la discriminación cuando ésta emana del estudiantado, cuando es ejercida por el personal docente o cuando es concretada por el personal administrativo (Rodríguez Otero, 2016; Ruiz-Utrilla y Evangelista García, 2022, 2022; Stéfano Barbero, 2017).

Así, los estudios en este eje temático buscan descifrar tanto las manifestaciones de la violencia dentro de los espacios universitarios, como los mecanismos de defensa y de contención que ejercen los jóvenes LGBTIQ+ durante su formación educativa con el fin de concluir sus estudios y vivir la experiencia juvenil sin el peso de la opresión; en este sentido, los estudios sobre esta temática dan cuenta de los constreñimientos que vivencian estos jóvenes en cuanto a la socialización dentro de las universidades y las condiciones de subordinación que viven con algunos de sus docentes que ejercen esta violencia a partir de la relación de poder que adquieren por su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (Espinoza Romero, 2020; Martínez Guzmán y Íñiguez-Rueda, 2017). Cabe mencionar que la mayoría de los trabajos en esta línea se enfocan en los jóvenes universitarios, lo cual, aunque importante, genera un vacío analítico en cuanto al personal docente y administrativo que se reconoce íntima y/o públicamente como parte de las comunidades LGBTIQ+ y que enfrentan manifestaciones de violencia específica por la posición de poder que ostentan dentro del espacio universitario y sus procesos

Como se observa, cada línea de investigación es autónoma y al mismo tiempo están intrínsecamente relacionadas, por lo que el campo analítico formado entre las disidencias sexogenéricas y la educación pone énfasis en la presencia curricular, institucional y social de las personas LGBTIQ+ en los espacios escolares. Dado que este campo analítico está en proceso de conformación, no existe una perspectiva teórica sólida para abordar este tema; más bien existe un abordaje interdisciplinar dependiendo el eje temático y los objetivos planteados en las investigaciones.

El presente trabajo se adhiere a la línea de investigación que pone énfasis en la experiencia juvenil LGBTIQ+ dentro de los espacios educativos puesto que es de interés observar y analizar cómo las juventudes con ensamblajes sexoidentitarios no hegemónicos perciben los espacios educativos, sus participantes y sus procesos administrativos y de enseñanza-aprendizaje. Para destacar su relevancia analítica es pertinente observar que el sistema educativo forma parte estratégica de la experiencia juvenil pues ofrece espacios orgánicos que estimulan la socialidad en las nuevas generaciones a través del aprendizaje y la reafirmación/corrección de los comportamientos formados en el hogar (Durkheim, 1983; Palacios, 1999).

En este contexto, la experiencia juvenil se desarrolla de manera multisituada y los espacios escolares, particularmente la universidad, son clave pues forman parte estructural de la dinámica social; a nivel discursivo la sociedad le adjudica un valor inescrutable dentro del progreso y la movilidad sociales sobre las juventudes (Pogliaghi y Meneses Reyes, 2018; Saraví, 2015).

En términos específicos, la universidad se constituye como un lugar que incrementa la autonomía de las juventudes en oposición al poder/vigilancia que se ejerce en el hogar adultocéntrico. La socialidad universitaria permite que el estudiantado resignifique los espacios educativos en tanto lugares de contrapoder desde donde la experiencia juvenil se vive sin las estructuras verticales del poder familiar. Sin embargo, esto no significa que los jóvenes puedan liberarse de esos órdenes de vigilancia y opresión adultocéntrico pues la estructura del sistema educativo desarrolla y afianza nuevas asimetrías de poder mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bonal, 1998; Bourdieu y Passeron, 1996; Palacios, 1999).

Por otro lado, la experiencia juvenil no escapa a las desigualdades estructurales, por el contrario, factores como raza, etnia, clase social, anclaje territorial, género y sexualidad operan como variables que moldean la forma de ver y participar el mundo desde el lugar de enunciación de los jóvenes (Urteaga Castro-Pozo, 2010; Reguillo, 2010; Saraví, 2015). Estas variables cruzan de manera interseccional sobre el sujeto incrementando o reduciendo las manifestaciones de la violencia en su vida cotidiana.

Enunciar estos factores es clave pues la mayoría de ellos están ordenados bajo dicotomías y sus cargas simbólicas son asignadas arbitrariamente desde la ideología dominante. Por lo tanto, aquellos jóvenes que expresan o encarnan categorías que no legitiman la ideología dominante son violentados ante el amparo de la hegemonía cisheteronormada. Esta desfavorable correlación de fuerzas reafirma la subalternidad de las poblaciones LGBTQ+ y se hace presente en los múltiples espacios de la vida cotidiana, como las universidades

Por lo anterior, cobra relevancia la experiencia de jóvenes LGBTQ+ en espacios universitarios pues su ensamblaje sexidentitario representa un factor que pueden activar mecanismos de violencia por parte de participantes que confluyen en la universidad.

Metodología

Este trabajo es parte de la investigación doctoral desarrollada en el Programa de Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dicha investigación busca reconocer las prácticas comunicativas digitales de jóvenes LGBTQ+ de zonas rurales y urbanas en México.

La investigación se sustenta en una metodología cualitativa que busca sistematizar la experiencia juvenil LGBTQ+; el diseño consistió en convocar a universitarios con orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género no hegemónicas tanto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Esta decisión metodológica responde a los intereses por analizar las variaciones perceptivas de la experiencia juvenil a partir de la diferencia territorial de los jóvenes en zonas urbanas (como la matrícula de la UNAM) y rurales (como la matrícula de la UACH).

En términos analíticos la investigación cobra relevancia porque además de las diferencias territoriales que se dan entre las matrículas estudiantiles de ambas universidades, se suma un factor que enriquece el análisis pues los estudiantes están en carreras cuya orientación epistemológica tienen cierta autonomía: por un lado, los estudiantes de la FCPYS de la UNAM se desarrollan en el campo de las ciencias sociales (comunicación y relaciones internacionales), mientras que las carreras ofertadas en la UACH son del campo de las ingenierías orientadas al sector ganadero, agrícola y silvícola. De esta manera, el campo disciplinar en el que se forman se suma como un factor que promueve o restringe la problematización; esta diferencia respecto a la malla curricular y el campo epistemológico en el que se forman los participantes de esta investigación es un rasgo que permite observar cómo se profundizan o erosionan los mecanismos de violencia simbólica.

Las técnicas de recopilación de información empleadas fueron las entrevistas semiestructuradas ya que su flexibilidad estructural permite dar libertad explicativa a los entrevistados sin perder de vista los objetivos del investigador (Kvale, 2011; Fontana y Frey, 2015). En este sentido, aunque el objetivo de la tesis doctoral está enfocado en analizar la relación sujeto-tecnología, en ella se manifestó la importancia de las instalaciones universitarias y la formación educativa dentro de su (auto)reconocimiento como LGBTIQ+; estos hallazgos cobran relevancia pues aportan al campo emergente de las disidencias sexogenéricas en la educación superior dentro del contexto mexicano.

El trabajo de campo se realizó de abril a septiembre de 2023, concluyendo con la realización de 35 entrevistas, de las cuales 21 son de la UACH y 14 de la UNAM. Las comunidades LGBTIQ+ enunciadas en este trabajo fueron las siguientes: Lesbianas (4), Gays (13), Bisexuales (7), Trans (5), Queer (2) y Pansexuales (4); la diversidad de comunidades representadas es útil pues cada comunidad enfrenta problemáticas específicas y porque la mayoría de los estudios sobre disidencias sexogenéricas se sustentan en una mayor participación de la comunidad Gay, marginando las problemáticas y realidad de las demás comunidades.

Finalmente, la edad de los participantes oscila entre los 18 y los 28 años, lo cual permite recuperar experiencias no solo durante el espacio universitario sino también aquellos otros que ya están incursionando en el campo profesional.

Resultados

La experiencia juvenil LGBTIQ+ dentro de la universidad está atravesada por los antecedentes que viven dichas juventudes en el nivel básico y medio superior, y por los retos/oportunidades que se les presentan en los espacios de educación superior. A continuación, se exponen los hallazgos encontrados a partir de la sistematización de las experiencias recuperadas y los campos relevantes en torno a las relaciones de poder que se (re)producen en las universidades seleccionadas.

La experiencia juvenil antes de la universidad

Quienes participaron en esta investigación identifican que su trayectoria escolar está atravesada por procesos contingentes de reconocimiento, conflicto y contención pues al asumir su disidencia sexogenérica, el contexto escolar, las prácticas socializadoras que allí se fomentan y los contenidos curriculares comienzan a expresar la hegemonía de la ideología cisheteronormada. Solo mediante el reconocimiento de su subalternidad, los

jóvenes LGBTIQ+ reconocieron la supremacía de la mirada binaria cisheterosexual dentro de su vida cotidiana.

Se observa que las violencias tienden a matizarse conforme estos jóvenes avanzan en sus vidas y trayectorias escolares. Esto se refleja en los niveles educativos y en términos específicos con la autonomía que van adquiriendo en su proceso para convertirse y ser reconocidos como adultos (jóvenes). De esta manera, algunas experiencias muestran que el reconocerse como LGBTIQ+ desde la infancia o la adolescencia implicó un permanente proceso de camuflaje ante mecanismos de socialización que indirectamente reafirmaban la cisheteronorma; prácticas aparentemente inocentes como aquellos juegos o preguntas para conocer si consideraban a alguna persona atractiva, lleva implícito el orden cisheteronormado pues se espera una respuesta que reafirme el marco del binarismo cisheterosexual (Espinosa Romero, 2020).

Ante la potencial violencia que podrían sufrir por no legitimar la ideología dominante los jóvenes LGBTIQ+ optaban por camuflarse mediante respuestas esperadas o desviarlas al indicar que “preferían estar más enfocados en el estudio que pensar en ese tipo de cosas”.

No obstante, conforme avanzan en su formación educativa, no solo su conocimiento sobre el mundo se amplía, sino que además los controles parentales/maternales se diluyen pues los jóvenes empiezan a realizar actividades con mayor independencia y autonomía. Entrar a la universidad implicó un reconocimiento desde sus padres de su crecimiento y la independencia progresiva que adquieren en tanto futuros ciudadanos.

Finalmente, el papel territorial cobra fuerza pues la percepción de peligro/hostilidad de las disidencias sexogénicas se potencia más en zonas rurales; en las zonas urbanas los participantes manifestaron una mayor posibilidad de ser, pues existe una mayor visibilidad de las disidencias sexogénicas dentro y fuera de los espacios escolares.

Ser LGBTIQ+ en la universidad

Tanto la UNAM como la UACH han desarrollado durante el siglo XXI una política institucional que busca resarcir la desigualdad educativa hacia las mujeres y más recientemente las poblaciones LGBTIQ+ (ONIGIES, 2017). En términos comparativos la UNAM ha tenido un mayor despliegue en cuanto a espacios de atención y generación de marcos de convivencia inclusivos como la creación de la Coordinación para la Igualdad de Género (CIG) y la creación de la cartilla universitaria de buenas prácticas enfocadas a poblaciones LGBTIQ+ (Oficina de la Abogacía General, 2023).

Por su parte, la UACH ha tenido un avance menor, pero sustancial pues en los años recientes desde la rectoría, mediante la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), y las administraciones de los respectivos Departamentos de Enseñanza e Investigación (DEIS) han hecho esfuerzos para visibilizar y atender a las disidencias sexogenéricas. Este impulso, sin embargo, ha sido generado por la organización colectiva de la comunidad estudiantil LGBTIQ+ dentro de la universidad para visibilizarse y resignificarse positivamente; esto es un elemento clave pues esta apertura es resultado de la politización de las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género no normativas y no solo parte de la voluntad político-administrativa de dicha institución.

La siguiente figura muestra la primera jornada de Diversidad Sexual que se desarrolló en el campus central de la UACH, en 2021.

Figura 1. Jornada de Diversidad Sexual, UACH



Fuente. UACH (2021).

Se ha encontrado que el anclaje territorial y la preponderancia del campo de conocimiento de las carreras tienen un peso estratégico pues ello define el grado de apertura o restricción a las políticas afirmativas en favor de las poblaciones LGBTIQ+.

En el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la UNAM, la experiencia juvenil se ve enriquecida por el carácter preponderantemente urbano de su

matrícula y al mismo tiempo se politiza por las mallas curriculares de orden científico-social que abordan a las poblaciones LGBTIQ+ desde el análisis de los movimientos sociales y el género, entre otros. Entre los esfuerzos curriculares de la FCPYS se encuentra la integración de la materia como requisito de permanencia “Violencias contra las mujeres: genealogía, actualidad y resistencias”; aunque dicha materia es un esfuerzo emanado de la perspectiva de género, su enfoque prioriza en las unidades y temas a las mujeres cisheterosexuales, omitiendo en términos enunciativos a las disidencias sexogénicas. Además de esa materia, parte de los esfuerzos ha decantado en la Unidad de Género (UG), creada en 2020, que atiende denuncias y ofrece información institucional a la comunidad estudiantil de esta Facultad (Contreras Ramírez, 2020).

Aquellos jóvenes LGBTIQ+ encuentran en la esta Facultad un espacio donde su orientación sexual, identidad y expresión de género no supone conflictos de presentación pues perciben un ambiente inclusivo por parte de estudiantes, docentes y administrativos; en el caso del personal docente y administrativo el reconocimiento está en proceso pues existe personal que no se reconoce públicamente, sobre todo los más grandes, mientras que el personal más joven y de reciente ingreso sí lo hace como una forma subjetiva y política de intervención y transformación del espacio universitario.

Esto ha sido un elemento clave en la experiencia juvenil LGBTIQ+ pues esa visibilidad ofrece mayor confianza sobre el estudiantado. Además de ello se encuentran la formación en ciencias sociales pues durante la carrera, parte de las experiencias escolares mencionan haber politizado su ser/estar en sociedad a partir de lecturas dentro de diversas materias que reflexionaban sobre la identidad, la sexualidad y el género. En suma, el espacio universitario de la FCPYS de la UNAM está en un proceso de transición que apuesta por la inclusión.

Caso distinto es la UACH, pues los participantes manifiestan una serie de retos que son clave para la discusión sobre las variables que se manifiestan de manera interseccional en los espacios universitarios. El primero de ellos radica en la comunidad estudiantil pues al concentrar a estudiantes provenientes de zonas rurales, semirurales y semiurbanas, los marcos socioculturales e ideológicos son más herméticos respecto a las disidencias sexogénicas. Entonces, aunque provienen de diferentes lugares del país, los marcos de convivencia informales dentro de la UACH tienden a invalidar las disidencias sexogénicas y a legitimar la violencia en su contra de manera intersubjetiva.

Esto se encuentra presente de diversas maneras en las tres comunidades de la universidad: en los estudiantes, dicha violencia se revierte cuando un estudiante comparte espacios escolares o reconoce en su círculo de amistades a personas LGBTIQ+; el contacto y convivencia con el subalterno tiende a cuestionar la ideología dominante y la mayoría

cambia su perspectiva para posicionarse como un aliado a las disidencias sexogenéricas. Además, las personas entrevistadas destacan que el hecho de la visibilidad progresiva a las disidencias dentro de la UACH y la sociedad mexicana genera un contexto donde aquellos que refrendan este marco de violencia evitan expresarlo públicamente por el temor a ser cuestionados/sancionados.

Respecto al personal docente, los estudiantes han identificado y enfrentado formas de violencia que intentan legitimarse arbitrariamente en el poder que posee el personal docente y mediante discursos falsamente científicos. En las carreras de orden agronómico como Zootecnia y Suelos las juventudes LGBTIQ+ han enfrentado posturas de invalidación por parte de docentes hombres cisheterosexuales encubiertas de científicidad; algunas de esas posturas achacan el crecimiento de personas LGBTIQ+ al consumo de carne producida bajo tratamiento hormonal; otras más se dan a partir de profesores que comparten a sus grupos información falsa que encuentran en Internet, particularmente en plataformas sociodigitales.

Ante estos hechos, las estrategias que emplean los jóvenes LGBTIQ+ son de confrontación al cuestionar dicho posicionamiento y otros más son de desarticulación simbólica al no hacer caso de ello y en vez de aceptarlo mediante la risa o afirmación explícita, se encuentra un silencio que evoca el desacuerdo. Estas formas simbólicas de acción se desarrollan a raíz y a pesar de la asimétrica relación de poder que poseen ante un docente LGBTIQ+fóbico (Ruiz Utrilla y Evangelista García, 2022)

En otras carreras de índole social y económico-administrativas dentro de la misma UACH se han consolidado como lugares donde las disidencias sexogenéricas tienen una mayor aceptación, al grado de que desde otras áreas se estereotipa de manera burlesca a las disidencias sexogenéricas allí matriculadas. Un elemento a considerar está en las mallas curriculares pues al emanar de un campo de ciencias experimentales la incursión de materias transversales o de género ha enfrentado resistencias e incluso el menosprecio de estudiantes y profesores.

Un elemento importante que puede explicar la resistencia de las comunidades que integran la UACH por reconocer a las disidencias sexogenéricas radica en el carácter militar que mantuvo hasta que pasó de ser la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) a Universidad Autónoma Chapingo. Esta transición, aunque institucional, todavía tiene un peso simbólico fuerte porque gran parte de los actuales profesores de esta institución fueron estudiantes durante el periodo de transición, por lo que el imaginario social de la planta docente, sobre todo el de aquellos que tienen más de 30 años de servicio, es más hermético a los cambios socioculturales que se han dado en los últimos 20 años en la sociedad mexicana.

Finalmente, en cuanto a la dimensión administrativa, los jóvenes LGBTIQ+ de ambas universidades no han encontrado barreras relativas a su reconocimiento oficial; para la comunidad Trans se ha dado un avance importante respecto al cambio de identidad en sus documentos oficiales y títulos adquiridos. Aunque esto es importante no ha eliminado la discriminación, pues dentro de la UACH, un estudiante gay entrevistado mencionó que fue discriminado en el proceso para ser aplicador pues la persona administrativa que lo evaluó le negó la posibilidad de participar insistiendo en que él representaba una imagen errónea a la que la Universidad deseaba mostrar a los aspirantes y sus respectivas familias.

Discusión y conclusiones

La experiencia juvenil LGBTIQ+ dentro y fuera de los ámbitos educativos es clave pues presenta singularidades cualitativas que le dan una especificidad ontológica e histórica (Bautista Rojas, 2023). Estas particularidades no se presentan en la experiencia de sus pares cisheterosexuales pues ellos legitiman la ideología dominante en cuanto a los ensamblajes sexoidentitarios fomentados en la sociedad. Por ello el estudio particular de la experiencia juvenil LGBTIQ+ enriquece, mediante la tensión conceptual, las categorías analíticas forjadas alrededor de los jóvenes en México y el mundo pues reproducen, (in) conscientemente, la mirada hegemónica cisheterosexual.

Respecto a la articulación entre disidencias sexogenéricas y educación superior cobra relevancia observar cómo la experiencia adquirida/ejercida no es el comienzo, sino más bien la continuación de una serie de vivencias que las juventudes LGBTIQ+ enfrentan en sus trayectorias escolares desde que se reconocen como disidentes a la cisheteronorma. La presencia contingente de la hostilidad y la violencia ejercida desde el orden dominante obliga a los jóvenes LGBTIQ+ a camuflar su orientación sexual, identidad y expresión de género no hegemónica con el fin de participar en los procesos de socialización que se enmarcan en los espacios escolares (Espinoza Romero, 2020); esta condición tiende a cambiar conforme el estudiantado avanza en su formación educativa porque su crecimiento fisiológico y sociocultural le dan progresivamente una autonomía ante sus tutores y ante el poder de quienes fungen como docentes.

Los hallazgos encontrados fortalecen el argumento de que en la universidad se replican las estructuras de sometimiento sobre quienes encarnan el cuestionamiento a la ideología dominante. No obstante, existen otros factores que resultan clave para enmarcar analíticamente la experiencia juvenil dentro de la universidad; aquí se ha puesto énfasis tanto en la adscripción territorial de las comunidades estudiantil, docente y administrativa, por un lado, y el tipo de carreras que se ofertan, por otro lado.

En cuanto a la función territorial, el carácter urbano-rural cobra importancia respecto al reconocimiento o cuestionamiento de las disidencias sexogenéricas. Conforme los integrantes de la comunidad universitaria se distancian de zonas urbanas, la visibilidad y legitimidad de las poblaciones LGBTIQ+ se diluye; este proceso de matización deriva en que buena parte de la lucha histórica de este movimiento social se da en zonas urbanas pues allí es donde se han consagrado sus derechos culturales (Olmedo Neri, 2023).

Las afinidades territoriales entre los miembros de una universidad pueden reafirmar sus marcos ideológicos y con ello reivindicar la violencia simbólica contra aquello que se presenta como un símbolo de erosión ideológica. Esto se observa en que mientras en la FCPYS de la UNAM los jóvenes perciben el espacio universitario como más inclusivo, en la UACH los jóvenes ejercen su derecho mediante la politización de su ser/estar en la universidad como respuesta a la incapacidad institucional de hacer frente efectivo a la violencia que reciben.

Sumado a ello se encuentra el papel de las carreras que se ofertan y en la que se inscriben los universitarios LGBTIQ+. Mientras que en carreras de ciencias sociales como comunicación y relaciones internacionales existen planes de estudio que alientan a subsanar las omisiones curriculares sobre las disidencias sexogenéricas, en las ciencias agrícolas y pecuarias existe una desvalorización y hasta resistencia para integrar materias de sensibilización en sus mallas curriculares. Esta diferencia es relevante y abre un camino a reconocer el campo disciplinar de las carreras como un factor que facilita o dificulta desarrollar estrategias curriculares que visibilicen a las personas LGBTIQ+ (Bautista Rojas, 2023; Contreras Ramírez, 2020).

En cuanto a las experiencias, lo encontrado en la UACH cobra relevancia pues evidencia que la universidad se convierte en una arena de disputa que pone en tensión las asimetrías de poder dentro de la comunidad estudiantil y ante otros actores como el personal docente. El cuestionamiento explícito o implícito de los jóvenes LGBTIQ+ hacia los docentes que buscan legitimar discursos de odio mediante su posición de poder en el proceso de enseñanza-aprendizaje muestra un grado de politización relevante pues enfrentan esa desigualdad de poder a pesar de la potencial represión que pueden recibir; así, la resistencia manifestada muestra la disputa sobre la enunciación/legitimidad LGBTIQ+ en las universidades como espacios de encuentro, diálogo y conflicto (Ruiz Utrilla y Evangelista García, 2020; 2022).

En cuanto a la reivindicación que hacen con sus pares universitarios, los jóvenes LGBTIQ+ ejercen un proceso de reflexión mediante la interacción (in)consciente. Es decir, aquellos jóvenes que reproducen la ideología dominante tienden a cuestionar su vigencia cuando interactúan con jóvenes disidentes a la cisheteronorma. Existen otros

casos donde no se da esa interacción, sin embargo, el avance progresivo de la visibilidad y (re)enunciación de las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género no hegemónicas en los espacios universitarios resquebrajan la ideología dominante, evitando manifestar su violencia en espacios públicos ante la potencial desacreditación que pueden recibir de los demás.

En términos específicos y partiendo de este primer acercamiento a la experiencia de estas dos escuelas, algunas recomendaciones que pueden surgir alrededor de estos temas son: 1) que las materias transversales incluyan de manera explícita temáticas relacionadas a las poblaciones LGBTQ+, y, 2) que exista una política de sensibilización institucional hacia el personal docente para que reciba/complete cursos obligatorios de sensibilización/inclusión.

Finalmente, cobra relevancia destacar que estos hallazgos se enfocan en la comunidad estudiantil; un pendiente analítico es el reconocimiento y análisis de las experiencias del personal docente y administrativo que se asume como parte de la comunidad LGBTQ+, pues las relaciones de poder, aunque presentes, se amplían a otros campos como el laboral, por ejemplo. Así, la incursión de las disidencias sexogenéricas resignifica los espacios escolares y los convierte en un campo de batalla donde los marcos de opresión, resistencia y emancipación buscan concretarse, por lo que su estudio articulado no solo es urgente, sino también vigente.

Referencias

- Althusser, L. (2007). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Sol
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. Porrúa.
- Bautista Rojas, E. (2023). La investigación sobre la diversidad sexual y educación en México: un estado del conocimiento. *Miradas*, 18(1), 173-194. <https://doi.org/10.22517/25393812.25313>
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Contreras Ramírez, C. P. (2020). Transversalizando la perspectiva de género en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: el proyecto de la Unidad de Género, la erradicación de la violencia de género y la ruta hacia la igualdad sustantiva. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240), 233-259. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76629>

- Durkheim, E. (1983). *Educación y sociología*. Colofón
- Espinoza Romero, M. A. (2020). *Estudiantes de educación superior y diversidad sexual. (re) conociendo la experiencia escolar LGBT+* [Tesis de Doctorado, Universidad de Sonora].
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2015). La entrevista. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.). *Manual de investigación cualitativa* (pp. 140-202). Gedisa.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Lima-Villeda, N., y Ferreira-Rosa, S. (2015). La experiencia de elaborar infografías didácticas sobre diversidad sexual. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 961-981.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata
- Martínez Buenabad, E., y Robles Serrano, A. A. (2019). Los retos de la educación superior en México frente a la diversidad sexual. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24(3), 155-172. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i3.6150>
- Martínez-Guzmán, A., y Íñiguez-Rueda, L. (2017). Prácticas discursivas y violencia simbólica hacia la comunidad LGBT en Espacios Universitarios. *Paidéia*, 27(1), 367-375. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201701>
- Oficina de la Abogacía General. (2023). *Cartilla universitaria de buenas prácticas enfocadas a poblaciones LGBTIQ+*. UIG-UNAM.
- Olmedo Neri, R. A. (2023). Un fantasma ha salido del clóset: apuntes de la irrupción del movimiento LGBTTTIQA en México. En A. Gracia Vázquez, A. Chavarría Cruz, y E. Galicia Martínez, (eds.). *Comunicación y vida cotidiana en la era digital* (pp. 93-107). UNAM-FCPYS.
- Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior [ONIGIES] (2017). Índice de Igualdad de Género IES. <https://onigies.unam.mx/>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 2(174), 7-17.
- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar*. Laia
- Pichardo Galán, J. I., y Puche Cabezas, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovación y retos de futuro. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 10-26. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Piña Osorio, J. M., y Aguayo Rousell, H. B. (2015). Homofobia en estudiantes universitarios de México. *Región y Sociedad* (64), 5-35.
- Pogliaghi, I., y Meneses Reyes, M. (2018). ¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa. *Voces de la Educación*, 3(5), 170-178.
- Puiggrós, A. (1992). América Latina y la crisis de la educación. En A. Puiggrós, y M. Gómez, (eds.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (ed.). *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). Fondo de Cultura Económica.

- Rodríguez Otero, L. M. (2016). Actitudes frente a la diversidad sexual entre los estudiantes de Trabajo Social mexicanos: el contexto regiomontano. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 417-433.
- Rovero, G. K. (2006). ¿Estudios sobre diversidad sexual, estudios sobre minorías sexuales? *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 12(3), 135-141.
- Ruiz-Utrilla, A. G., y Evangelista García, A. A. (2022). Resistencias LGBT en universidades de Chiapas, México: más allá de la víctima pasiva. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 20(2), 1-15. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i2.908>
- Ruiz Utrilla, A. G., y Evangelista García, A. A. (2020). LGBT-D en las trayectorias escolares: mecanismos cotidianos de vigilancia, castigo y reproducción en la escuela. *Revista de Estudios de Género La Ventana* (52), 269-299
- Salas Guzmán, N., y Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91.
- Sanders, S., y López Medina, E. F. (2022). “Usualizar” la diversidad para superar los silencios del currículum en torno al género y la sexualidad. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.46661/relies.6150>
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACO-CIESAS.
- Stéfano Barbero, M. (2017), Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cuadernos Pagu*, (50), 1-28. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Universidad Autónoma Chapingo [UACH] (2021, 25 de junio). El colectivo LGBT+ Chapingo, en coordinación con la Universidad Autónoma Chapingo [...]. Facebook. <https://lc.cx/tvqd4m>
- Urteaga Castro-Pozo, M. U. (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En R. Reguillo (ed.). *Los jóvenes en México* (pp. 15-51). Fondo de Cultura Económica.

Against the current: experiences of LGBTIQ+ youth in two public universities in Mexico.

Contra a maré: experiências de jovens LGBTIQ+ em duas universidades públicas do México

Raul Anthony Olmedo Neri

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0000-0001-5318-0170>

raul.olmedo@politicass.unam.mx

Abstract:

Universities are constituted as spaces of relevance within the contemporary youth experience. However, the particularities that Higher Education Institutions acquire for those young people with a non-normative sexual orientation, identity and gender expression make it possible to make visible those cultural and social problems that they face and that have been little addressed. Therefore, this research takes an approach to the experiences of LGBTIQ+ young people in two public universities located in the central region of Mexico. In this sense, a theoretical framework has been built that stresses the teaching-learning function of Higher Education Institutions to exhibit the asymmetrical power relations that occur due to the structure of the university (between teachers and students), as well as (d) state those other inequalities that occur in the field of social interaction based on sexual orientation and gender. Using a qualitative methodological strategy, it was possible to problematize, recover and analyze the experiences of these young people who dissident the cisheteronorm in order to decipher the problems they face in university spaces. The analytical approach to LGBTIQ+ young people and their experience in public universities acquires progressive relevance as it is an emerging and interdisciplinary line of research that aims to identify the problems generated in this field, in order to devise effective intervention strategies that allow suppressing the oppression of youth who dissident the cisheteronorm in universities.

Keywords: Civic education; Public education; Teaching profesion; Youth; Gender equality

Resumo:

As universidades são espaços de relevância dentro da experiência juvenil contemporânea. No entanto, as particularidades que as Instituições de Ensino Superior adquirem para os jovens com orientação sexual não normativa, identidade de gênero e expressão de gênero nos permitem tornar visíveis os problemas culturais e sociais que eles enfrentam e que foram pouco estudados. Por esse motivo, esta pesquisa aborda as experiências de jovens LGBTIQ+ em duas universidades públicas localizadas na região central do México. Nesse sentido, foi construído um quadro teórico que enfatiza a função de ensino-aprendizagem das instituições de ensino superior para expor as relações de poder assimétricas que ocorrem na estrutura da universidade (entre professores e alunos), bem como para (d)enunciar as outras desigualdades que ocorrem no campo da interação social com base na orientação sexual e no gênero. Usando uma estratégia metodológica qualitativa, foi possível problematizar, recuperar e analisar as experiências desses jovens dissidentes da cisheteronorma a fim de decifrar os problemas que eles enfrentam nos espaços universitários. A abordagem analítica da juventude LGBTIQ+ e sua experiência nas universidades públicas adquire progressiva relevância por ser uma linha de pesquisa emergente e interdisciplinar que visa a identificar os problemas gerados nesse campo, a fim de elaborar estratégias de intervenção eficazes para suprimir a opressão da juventude dissidente da cisheteronorma nas universidades.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; Educação pública; Ensino; Jovens; Igualdade de gênero.

Acciones para visibilizar la diversidad sexual en una Universidad Intercultural mexicana

Gerson Negrín Nieto, Adriana Pérez Vargas, Elda del Carmen Marín Ligonio, Tania Leslie Galindo Quintanilla, Adriana Jiménez Miranda

Resumen:

Se presenta la sistematización de experiencias educativas orientadas en acciones realizadas en el periodo 2019-2023 como parte de la sensibilización e inicio de la incorporación de la perspectiva de género; en específico, atención a personas de la diversidad sexual que forman parte de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Se da cuenta de cuatro ejes fundamentales que van desde la gestión institucional, la formación en temas asociados a las disidencias, la investigación y la difusión, así como proyectos de intervención que permitieran acercar información, pero también herramientas específicas para población LGBTQI+. Tales actividades se han realizado con miras a fomentar que la universidad se torne en un espacio seguro, libre de discriminación y violencias. Asimismo, se da cuenta de un sondeo realizado entre el estudiantado a fin de determinar la presencia de población sexualmente diversa para el ciclo escolar 2023-2024. En síntesis, con esta experiencia se abona al objetivo 5 de la Agenda 2023 y se relaciona con la propuesta de la UNESCO de incluir la educación sexual integral al espacio educativo. El texto se conforma con el sustento documental y la descripción del aprendizaje obtenido a partir de la implementación de estos primeros pasos hacia la transversalización de la perspectiva de género y el enfoque intercultural en el ámbito universitario.

Palabras clave:

Educación inclusiva; enseñanza superior; gestión educativa; grupo sexual minoritario, violencia de género.

Negrín Nieto, G., Pérez Vargas, A., Marín Ligonio, E. del C., Galindo Quintanilla, T. L., y Jiménez Miranda, A. (2024). Acciones para visibilizar la diversidad sexual en una Universidad Intercultural mexicana. En L. Rangel Bernal (coord.). *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 317-337). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c337>



Introducción

El ámbito educativo representa un espacio de interacción y que abona a la construcción identitaria. Asimismo, se percibe como el escenario donde se perfilan historias que deberían concluir en casos de éxito en todos los planos de la vida humana. Sin embargo, en las múltiples realidades, las experiencias en ocasiones resultan desagradables para el alumnado que se expone a situaciones de discriminación y violencias varias en razón de su expresión sexogénica o por su orientación sexoafectiva. Así, el acoso escolar se presenta en todos los niveles educativos.

La presente experiencia académico-administrativa se da en el contexto universitario porque es un nivel educativo donde persisten situaciones de violencias entre y hacia el estudiantado, y si bien se ha evidenciado que las mujeres en México son quienes enfrentan más actos violentos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022), es una realidad que tres de cada cuatro personas disidentes de la heteronorma en Latinoamérica viven momentos clasificados como *genderbullying* (Longo, 2023; Prince, 2021). Así, con el presente trabajo basado en la sistematización de experiencias educativas se comparten algunas acciones realizadas en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) para hacer visibles estas diversidades que se configuran a partir de la orientación sexual, las identidades y expresiones de género.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM] establece que:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Artículo 3, CPEUM, 2022)

La UIET se ubica en Tabasco, México en tres puntos clave de la geografía estatal. Estos territorios se clasifican como indígenas por la población presente. Así, existe la sede universitaria en el poblado Oxolotán, Tacotalpa, la cual en agosto 2024 suma ya 19 años de ofrecer sus servicios en la sierra tabasqueña. Asimismo, se tienen dos Unidades Académicas: Villa Vicente Guerrero, en Centla, con once años de operación. Y con sus primeros diez años, Villa Tamulté de las Sabanas, en Centro. Parte de la historia de esta casa de estudios la han reseñado Chávez y Hernández (2020), Galán y Navarro (2016) y Rojas et al. (2015, 2018).

Si bien al interior de esta institución no existe como tal con un registro de personas que se auto adscriban al acrónimo LGBTQI+, es innegable su presencia. Debido a ello es que se describen en este documento algunas de las experiencias realizadas con carácter de sensibilización y formación en la comunidad universitaria, así como una estrategia orientada a la promoción de la igualdad de género y la incorporación de la cultura de paz que favorezcan -en un mediano y largo plazos- constituirse como una universidad incluyente y con espacios seguros.

Como se ha mencionado, la universidad ha operado por casi diecinueve años y -en temas de incorporación de la perspectiva de género (PG) y el enfoque interseccional- no se ha formalizado administrativamente un área desde la cual se transversalicen la igualdad sustantiva, la no discriminación y la atención de las violencias hacia la comunidad universitaria, es decir, dirigida tanto al alumnado como al personal que integra la institución. En ese sentido, es que se han gestado acciones que contribuyan en esos ejes y de las cuales, en este documento, se comparten algunas específicas en atención a las disidencias.

Previo a presentar esas experiencias, se exponen las bases del por qué es imprescindible considerar la institucionalización de la PG en la gestión y docencia que permita atender a todas las diversidades, incluida la sexual. Seguidamente, se revela el resultado de un sondeo para cuantificar la presencia de personas LGBTQI+ en la sede Oxolotán para el inicio del ciclo escolar 2023-2024, como un ejercicio de acercamiento a documentar la diversidad sexual en la UIET. Finalmente, se aportan ideas relacionadas con la necesidad de mantener las acciones en favor de la sensibilización y formación como elementos clave en la construcción de ciudadanía y cultura de paz.

Desarrollo

Los derechos humanos universales (ONU, 1948), contemplan múltiples áreas que permitan atender y resguardar la dignidad de las personas. Sin embargo, en diversos espacios se atenta contra la integridad y se atropellan las prerrogativas, incluidas las asociadas a la identidad y la sexualidad. Así, se pueden presentar situaciones clasificadas como violencia de género.

La violencia de género se refiere a los actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas. El término se utiliza principalmente para subrayar el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. Si bien las mujeres y niñas sufren violencia de género de manera desproporcionada, los

hombres y los niños también pueden ser blanco de ella. En ocasiones se emplea este término para describir la violencia dirigida contra las poblaciones LGBTQI+, al referirse a la violencia relacionada con las normas de masculinidad/feminidad o a las normas de género. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s.f.)

La discriminación y las violencias también se presentan en el espacio educativo. En México, es el tercer ámbito donde se ejerce alguna forma de violencia directa (INEGI, 2022), pero pueden existir casos donde se presentan de manera simbólica. En ese sentido -con la actualización de la *Ley General de Educación Superior* mexicana, en 2021- se debe apelar a ofrecer formación en entornos seguros para todas las personas, con énfasis en aquellas que formen parte de algún grupo en desigualdad. A partir de la citada ley, las instituciones de educación superior deben incorporar en su gestión administrativa y docente diversas estrategias que permitan transversalizar e institucionalizar la perspectiva de género, pero no pensada sólo en la atención hacia las mujeres, sino a toda persona en situación de vulnerabilidad (construida bajo realidades donde predominan el abuso de poder y la represión y las interacciones sostenidas en el binarismo sexogenérico). En el caso, personas que se autoidentifiquen como parte del colectivo LGBTQI+.

La diversidad sexual hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir la sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género —distintas en cada cultura y persona. Es el reconocimiento de que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas. (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] 2012 como se citó en López, 2018, p. 3)

Si bien la violencia es sistémica (Díaz, 2023) y estructural (Cabrera, 2018), también puede ser simbólica (Arrogante, 2022). Esta última se manifiesta a través de actitudes, percepciones e ideas que pueden desencadenar en actos de exclusión. Si bien la escuela es el espacio donde se fortalecen las relaciones sociales, al existir situaciones de acoso/hostigamiento -hasta agresiones que afectan en la integridad personal- se torna en un ámbito de inseguridad para las víctimas. Los ataques hacia la diversidad sexual se fundamentan en estereotipos, prejuicios y estigmas porque rompen con la “norma social” establecida en el sistema patriarcal, hegemónico y androcéntrico durante el proceso de configuración y apropiación de sus identidades.

Con el acceso a la información y las tecnologías se esperaría que los procesos de construcción del conocimiento tengan como base una perspectiva de género (PG) alineada desde los enfoques de la interculturalidad, la interseccionalidad y los derechos humanos como establece la LGES. Así, se aterrizaría en un espacio libre de discriminación y que se

sustente en el principio de igualdad. La realidad es que la escuela se torna en un entorno donde predomina la violencia de género, principalmente la sexual y que se ha naturalizado y aceptado socialmente (Echeverría et al., 2018; Escalera y Amador, 2021; Hernández, 2021; Hernández y Gómez, 2022; Ramírez y Barajas, 2017). Así, se tienen consecuencias como “angustia emocional, aislamiento social, nerviosismo, bajo rendimiento académico, puede conducir al abandono de los estudios y pérdida de oportunidades de desarrollo” (Cortazar, 2019, p. 178) que impactan en la calidad de vida y en el bienestar personal.

Entonces, si como parte de los derechos humanos se contempla que “toda persona tiene derecho a que sea respetada su identidad de género y a ejercer su sexualidad con plena libertad, seguridad y responsabilidad” (CNDH, 2023), por qué es común que en el ámbito educativo persistan situaciones de discriminación y violencias hacia las sexualidades disidentes.

El documento fue construido desde la estrategia de la sistematización de experiencias educativas (Jara, 2018; Sapién et al., 2023), que deriva de la investigación-acción y que es de vital relevancia en este ejercicio porque se seleccionó una serie de actividades ejercidas y que ofrezcan aprendizaje significativo con miras a contribuir en los objetivos de crear conciencia-transformación desde la participación, como aspira la educación popular de Freire (Torres, 2007). En consecuencia, ofrecer un entorno educativo seguro para las personas de la diversidad sexual en la UIET.

Es urgente que, desde los planes educativos, la investigación y los proyectos de gestión se apliquen elementos que permitan reducir las prácticas de discriminación y exclusión en los espacios educativos. A partir de esa premisa, se han ejercido múltiples actividades, de las cuales se comparten algunas experiencias educativas que forman la base hacia la transversalidad de la eliminación de actos de segregación basadas en la sexualidad. Ese conjunto de acciones se muestra en la tabla 1. Los criterios seleccionados para dicha experiencia fueron:

- Actividades realizadas en el periodo 2019-2023 alineadas a la gestión administrativa y académica en la UIET.
- Deben formar parte de alguna acción orientada a la sensibilización, formación y proyectos asociados al bienestar donde haya participado en forma individual o grupal quienes integran el Cuerpo Académico “Sociedad y Diversidad Cultural”.
- Preferentemente, que las líneas de acciones se sustenten en el Programa Institucional.
- Dirigidas tanto al estudiantado como al personal docente y administrativo.

Tabla 1. Experiencias educativas asociadas a la diversidad sexual

Eje	Alcance	Participantes	Año	Actividad
Académico (Investigación)	Análisis	Docentes	2018	Diseño de la línea de investigación <i>Género, identidad y derechos humanos</i>
Institucional (Gestión)	Visibilidad	CAEF “Sociedad y Diversidad Cultural”	2019	Proyecto UIG del Programa Institucional 2019-2024
Académico (Formación)	Visibilidad Cambio	Docentes	2020	Diseño de asignatura relacionada con temática de género
Académico (Formación)	Análisis	CAEF “Sociedad y Diversidad Cultural”	2020	Proyecto de investigación-Laboratorio de Género
Académico (Investigación)	Análisis Visibilidad	Estudiantes	2020	Seminario-Taller: Ciencia, derechos humanos y género
Institucional (Formación)	Visibilidad	Estudiantes Personal docente	2021	Plan de Capacitación integrado
Académico (Formación)	Visibilidad	Estudiantes	2022	Taller: Servicios amigables a población de la diversidad sexual
Académico (Sensibilización)	Visibilidad	Estudiantes	2022	Conversatorio sobre personas trans
Académico (Formación)	Cambio	Estudiantes Personal administrativo	2022	Taller: Género y diversidad sexual
Institucional (Gestión y sensibilización)	Visibilidad	Público general	2022	Jornada de Detección de VIH
Institucional (Gestión y Sensibilización)	Cambio	CAEF “Sociedad y Diversidad Cultural”	2022	Protocolo contra el Acoso/Hostigamiento Sexuales
Institucional (Gestión y Sensibilización)	Visibilidad	Público general	2023	Jornada en el Día Internacional del Condón
Institucional (Sensibilización)	Cambio	Público general	2023	Diseño del Programa de Cultura de Paz

Fuente: elaboración propia.

Hacia la institucionalización de la PG en la UIET

Se ha referenciado que la Ley General de Educación Superior en México apuesta por integrar el principio de igualdad y no discriminación en los diversos subsistemas que conforman dicho nivel educativo. Uno de ellos son las Universidades Interculturales [UIC] que, para 2024, suman 16 instituciones en el país, acorde con el sitio web de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural [DGESUI].

Así, hay presencia en Baja California, Campeche, Chiapas, Colima, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala y Quintana Roo.

La igualdad, citando a Alda Facio (2014), es un derecho humano conformado por tres elementos: igualdad de resultados, de no discriminación y como responsabilidad estatal. La define como:

La situación o contexto donde las personas tienen los mismos derechos y las mismas oportunidades en un determinado aspecto o a nivel general. Así, la igualdad de sexo o de género hace referencia a la eliminación del estándar masculino en el acceso a las oportunidades existentes para que puedan repartirse de manera justa entre hombres y mujeres. (Facio, 2014, p. 22)

Así, se esperaría que todas las instituciones de educación superior [IES], incluidas las UIC, atiendan lo mandado por la ley en materia de la transversalización de la perspectiva de género y que, acorde con el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES] se conforma de cinco etapas, las cuales son: 1) Visibilizar; 2) Analizar las problemáticas; 3) Establecer las acciones institucionales de cambio; 4) Aplicar las herramientas para la igualdad a todos los espacios y procesos institucionales; 5) Seguimiento y evaluación.

El CONACES (2023), establece que son tres ejes fundamentales donde intervenir en las IES. El primero, denominado el institucional y constituido por cuatro objetivos orientados en “realizar cambios culturales, normativos, programáticos y operativos que contribuyan al respeto pleno de los derechos humanos, a la igualdad de género y a la erradicación de todas las formas de discriminación y violencia por razones de género” (p. 19). El eje académico se centra en los “contenidos educativos, la docencia y la labor de investigación” (p. 19), a partir de tres objetivos prioritarios. El tercero, denominado *Entorno de la prestación del servicio*, se refiere a las “adecuaciones y medidas en torno a los espacios virtuales, físicos, instalaciones y medios de transporte que las IES pueden implementar en el ámbito de su competencia para generar condiciones seguras que permitan la movilidad y permanencia” (p. 24). Este se forma con dos objetivos para accionar en favor de la comunidad universitaria.

Se considera que, desde la academia, deben reconfigurarse los procesos para incluir la perspectiva de género, la inclusión y la Responsabilidad Social como formas de transformación social donde la educación y las instituciones educativas fomenten la cultura orientada al cambio, donde no se reproduzcan desigualdades, violencias ni discriminación hacia las personas, las culturas y pueblos de México. Asimismo, se propicie la sostenibilidad como eje transversal en la cotidianidad universitaria.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben enarbolar la formación integral como una bandera con miras al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que contribuyan en mejorar las condiciones de vida y de estudio de las personas. Así, la Universidad Intercultural es un espacio donde se intercambian saberes disciplinares, pero también asociados a la cultura local y la territorialidad. Por ello, apostar a una resignificación del papel de las personas vulneradas en la vida pública es necesario para, en conjunto, transformar las realidades sociales.

Si bien la encomienda establecida en la normativa referida líneas atrás atiende a una obligación desde 2022, lo cierto es que en la UIET se han ejercido acciones concernientes a los temas de igualdad de género y no discriminación desde años anteriores. Se iniciaron diversas actividades que se pueden clasificar en cuatro sentidos: gestión, sensibilización, formación e intervención. De dicha experiencia académica-administrativa, se comparten las más destacables en el quinquenio 2019-2023 y que fueron iniciadas, diseñadas, tramitadas, lideradas o facilitadas -principalmente- por quienes firman este trabajo.

Como parte del proceso de gestión colaborativa, en el diseño del *Programa Institucional 2019-2024 de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco* se contemplaron estos temas como parte sustantiva de los objetivos estratégicos. Muestra de ello es la estrategia 2.43.8.1.2, que a la letra dice: “Garantizar la inclusión educativa y el respeto a las diferencias individuales de la población demandante de los servicios, que genere ambientes seguros para el estudio y la convivencia” (Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de Tabasco [COPLADET], 2020, p. 29). Asimismo, se crearon las líneas de acción 2.43.8.4.5.5 que reza “Emprender acciones en favor de diversas causas que abonen al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, enmarcados en la Agenda 2030” y 2.43.8.4.5.7 “Difundir y promover los derechos humanos, la no violencia y no discriminación, así como la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres” (p. 31).

Si bien los anteriores propósitos se alinearon a las prácticas desde la gestión académico-administrativa, la misma operatividad institucional requiere de una estructura que formalice planificación, ejecución y evaluación de la transversalización de la perspectiva de género en la UIET. Debido a ello, desde la línea de investigación *Género, identidad y derechos humanos* que se desarrolla en el Cuerpo Académico “Sociedad y Diversidad Cultural”, se diseñó la propuesta para la creación de la Unidad de Inclusión y Género (UIG) en esta casa de estudios. Así, se tiene una primera acción formal para iniciar el proceso de incorporación del principio de igualdad sustantiva y no discriminación entre la comunidad universitaria. Dicho documento se contempló como un proyecto prioritario en la construcción del PI 2019-2024. La finalidad de la UIG sería para que la UIET

asuma su compromiso y cree un espacio desde donde se coordine la planificación, diseño, implementación y evaluación de programas, estrategias, acciones y hasta políticas internas orientadas a la prevención y atención de situaciones relacionadas con discriminación y violación de derechos humanos relacionados con el tema de género. Es decir, las personas, tanto mujeres como los hombres, pueden vivir una situación que vulnere las garantías de bienestar al interior de la universidad, incluso fuera de ella, como pueden ser discriminación por género, orientación sexo-afectiva, por origen social, por su idioma, por apariencia, segregación laboral, y también casos relacionados con violencia de género como, por ejemplo, hostigamiento, acoso, abuso sexual. (COPLADET, 2020, p. 34)

Y como se mencionó, si bien la propuesta de creación de la UIG se consideró un proyecto prioritario, a enero de 2024 esta no ha sido autorizada para la puesta en marcha. Con ello, la meta planificada para institucionalizar la perspectiva de género no se ha cumplido, como lo prevé la LGES, así como el requerimiento en 2019 por parte del Instituto Estatal de las Mujeres.

Asimismo, en el ejercicio fiscal 2020 el CA “Sociedad y Diversidad Cultural” participó en la Convocatoria Fortalecimiento de Cuerpos Académicos En Formación que se emitía a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). El proyecto presentado apeló a la puesta en marcha de un *Laboratorio de Género* desde el cual generar propuestas de investigación, incorporar la participación de estudiantes en las actividades formativas y de generación de conocimiento, así como abonar en el eje académico orientado desde la docencia y la investigación vinculada. Dicha propuesta obtuvo el financiamiento que permitió adquirir infraestructura básica, desarrollar eventos formativos, obtener algunas publicaciones y difusión de resultados en congresos.

Ese mismo año, se diseñó una propuesta presentada en la Convocatoria del ya desaparecido *Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa S300*. El proyecto, planificado para ejercerse en 2021, tuvo como propósito sentar las bases de la formación integral del estudiantado y la capacitación al personal docente y administrativo bajo dos ejes rectores: 1) Igualdad de género, donde se haría el acercamiento al qué es, por qué es necesaria, cómo puede incluirse en las acciones y programas universitarios. 2) Violencia, acoso y hostigamiento, para prevenir o concientizar de estas problemáticas que se pueden dar en distintos ámbitos, incluyendo el escolar. Así, se buscaba que, en conjunto, se lograra la sensibilización de la comunidad universitaria.

En materia de sensibilización y formación fue crucial la colaboración con otras IES a fin de realizar conferencias y charlas tanto presenciales como virtuales, conversatorios, lectura grupal y círculos de discusión. Igualmente, como parte de estas acciones se ha realizado la colocación de afiches y carteles en diversos espacios de la UIET. Asimismo, cuando no se tuvo la oportunidad de organizar algún evento, se diseñaron materiales

de difusión en redes sociales (Facebook y Twitter) para visibilizar conmemoraciones y mostrar datos asociados a la violencia, discriminación y desigualdad hacia las personas LGBTQI+.

Específicamente en el tema de diversidad sexual se realizaron actividades en fechas como el 31 de marzo, Día Internacional de la Visibilidad Trans; 26 de abril, Día de la Visibilidad Lésbica; 17 de mayo, Día Internacional contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia; 28 de junio, Día Internacional del Orgullo LGBTQI+; 23 de septiembre, Día Internacional de la Bisexualidad; 26 de octubre, Día de la Conciencia para la Comunidad Intersexual; 29 de octubre, Día de las Infancias Trans; 1 de diciembre, Día Mundial de la Lucha contra el SIDA.

Entre los temas que se han buscado acercar a la comunidad universitaria se relacionan con el uso correcto de condón (interno y externo) y el uso de la PrEP (profilaxis preexposición) como prevención de ITS y VIH, no discriminación a las personas de la diversidad sexual, visibilidad de la población trans, prácticas de inclusión, derechos de la diversidad sexual, por mencionar algunos.

Sin duda que la colaboración interinstitucional y el concurso de recursos públicos, así como en ocasiones la misma aportación de quienes colaboran en el documento, permitió ejercer esta iniciativa con miras a la visibilidad de la diversidad sexual al interior de la UIET. En ese sentido, se ha tenido contribución con la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Autónoma Indígena de México, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, El Colegio de Tlaxcala, El Colegio de la Frontera Norte. Crucial en este tránsito son las alianzas con organizaciones de la sociedad civil como el Centro Comunitario para la Inclusión (CCI); Lunas AC; La 72, Hogar-Refugio para Personas Migrantes; CONAMI y Balance MX AC. Asimismo, organismos como la Comisión Nacional de Derechos Humanos y la Comisión Estatal de Derechos Humanos.

En el aspecto de formación, uno de los proyectos que se destacan como parte de esta experiencia fue el auspiciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el cual se denominó *Seminario-Taller: Ciencia, Derechos Humanos y Género*. En este participaron 40 estudiantes y cinco docentes entre los meses de septiembre a noviembre de 2020. Asimismo, se ofreció al personal docente y administrativo de la Unidad Académica Villa Vicente Guerrero el *Taller: Género y Diversidad Sexual*, donde participaron alrededor de 30 personas. La misma capacitación se ofreció a estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Intercultural en la Unidad Académica Villa Tamulté de las Sabanas. Se

capacitó a 30 estudiantes de la Licenciatura en Salud Intercultural para ofrecer servicios amigables a población de la diversidad sexual. Igualmente, se impulsó a dos aspirantes para ingresar a maestrías del ahora Sistema Nacional de Posgrados, a través de la asesoría para elaborar sus protocolos centrados en la perspectiva de género o de la diversidad sexual. En octubre de 2023 se recibió -como parte de una estancia de investigación- a un estudiante de Maestría de la Universidad Intercultural de Chiapas. Así, se contribuyó en su proceso formativo en el posgrado donde realiza una tesis relacionada con mujeres trans.

En cuanto al diseño curricular se ha tenido participación en la Licenciatura en Comunicación Intercultural con la asignatura *Equidad e inclusión social*. Esta dio paso a la asignatura transversal *Género, desarrollo y relaciones interculturales*; es decir, se ofrece a todas las licenciaturas que se imparten en la UIET. En el caso de la Licenciatura en Derecho Intercultural se facilitó la asignatura *Género como identidad cultural*. Igualmente, se ha buscado insertar el tema en algunos trabajos de investigación donde se han abordado las prácticas sexuales entre varones, o cómo impactó la COVID-19 en la salud emocional de personas de la diversidad sexual, o cómo se configura la homofobia entre hombres indígenas. Todo ello porque es necesario construir conocimiento desde las realidades donde está inserta la UIET.

Como parte de las obligaciones que establecen los convenios de ejecución de recursos federales, a partir del ejercicio 2023 se contemplan dos compromisos asociados al tema de la transversalidad de la perspectiva de género y la cultura de paz: 1) “La Universidad lleva a cabo acciones en materia de Cultura de la Paz, que estén previamente aprobadas por su Máxima Autoridad Colegiada Universitaria” y 2), “La Universidad cuenta con un Protocolo para prevenir, atender, sancionar y erradicar todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género” (DGESUI, 2023). En ese sentido, solo once de las 16 UIC evidenciaron información relacionada con el subsidio ordinario federal bajo el programa presupuestario U006. Ver tabla 2.

Tabla 2. Ejecución U006 2023 por las Universidades Interculturales

IES	Matrícula	Subsidio	*ACP	**PVG
UAIM	7,619	\$ 53'538,411.00	Revisión	Cumplió
UIBC	Sin dato	\$ 4'944,548.00	No cumplió	No cumplió
UICEH	431	\$ 12'869,101.00	Cumplió	Cumplió
UICSLP	2,892	\$ 24'664,342.00	Cumplió	En revisión
UIEG	402	\$ 11'913,227.00	No cumplió	No cumplió
UIEM	2,175	\$ 56'901,297.00	Cumplió	En revisión
UIEP	1,394	\$ 19'417,620.00	Cumplió	Cumplió
UIMM	1,538	\$ 20'934,976.00	En revisión	En revisión

IES	Matrícula	Subsidio	*ACP	**PVG
UIET	1,503	\$ 30'462,343.00	Cumplió	Cumplió
UIM-QROO	897	\$ 14'692,144.00	Cumplió	Cumplió
UNICH	2,121	\$34'612,923.00	No cumplió	En revisión

Fuente. DGESUI (2023).

Nota: *ACP significa Plan de Acciones de Cultura de Paz.

**PVG significa Protocolo para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género.

Como se puede observar, en el compromiso de que las UIC formularan un Plan Institucional de Cultura de Paz, sólo ocho entregaron su propuesta. De ellas, seis recibieron el visto bueno de la autoridad competente y dos se mantuvieron en revisión. En el caso del diseño de un Protocolo que atienda las violencias, nueve atendieron la solicitud, aunque solamente cinco aprobaron el requerimiento y cuatro permanecen en revisión. En el caso de la UIET se advierte que completó ambos requerimientos federales. Se destaca que la elaboración del *Plan Institucional de Cultura de Paz 2023* estuvo a cargo del CA “Sociedad y Diversidad Cultural”, y también se participó en la revisión del *Protocolo de Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento Sexual y del Acoso Sexual*, aprobado por la H. Junta Directiva y publicado en diciembre de 2022.

En el plano de la intervención se destacan dos acciones primordiales. Si bien no fueron exclusivamente dirigidas a la población LGBTQI+, sí se planificaron buscando reducir el estigma que se tiene hacia este sector. La primera fue la campaña para la detección de VIH a través de la aplicación de pruebas rápidas. Esta se dio en dos momentos dirigida a toda persona interesada en participar. Primero se acercó el servicio a la comunidad universitaria en la sede Oxolotán gracias a la colaboración con la Secretaría de Salud y el CCI. Posteriormente, la UIET adquirió los reactivos para trasladar el servicio a localidades de la zona de influencia universitaria como parte de la *Brigada Médica UIET*.

Otras ITS que se pueden detectar con pruebas rápidas son la sífilis y la Hepatitis B, mismas que se aplicaron en 2022 por parte del CCI. Igualmente, se ha realizado la distribución de condones externos gracias a las donaciones de programas públicos, principalmente de la Secretaría de Salud.

Otras intervenciones donde ha participado el estudiantado es la colocación de periódicos murales en memoria de víctimas de crímenes de odio, con miras a hacer visibles los casos de transfeminicidios, así como del asesinato de personas no binarias, homosexuales y bisexuales. La idea de esos trabajos es contribuir con la reflexión, pero también con la acción, para recordar que la sociedad mexicana continúa ejerciendo violencias hacia la diversidad sexual.

Identidades *sexo-diversas* a flote

El ciclo 2023-2024 significa, sin dudas, un parteaguas para la visibilidad de la disidencia sexual al interior de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Y se afirma esto porque -como parte del proceso de interacción con el alumnado de nuevo ingreso de la sede Oxolotán- se realizó un ejercicio a fin de preguntar sobre sus identidades asociadas al binomio sexo-género, pero también con la orientación sexo-afectiva.

Durante el periodo que se denomina *Curso de Aproximación al Enfoque Intercultural* se tuvo oportunidad de desarrollar una dinámica asociada con el tema de las diversidades. En este espacio se presentaron las múltiples variedades que se pueden gestar en un grupo, incluida la categoría de la sexualidad. En ese sentido, se abordó en qué consisten estas diferenciaciones en cuanto a las construcciones basadas en el género, en el sexo y también en la atracción romántica-erótica-sexual, que se denomina orientación sexo-afectiva. Al finalizar esta interacción, se aplicó un sondeo escrito a las personas asistentes.

En ese momento se aplicaron 170 instrumentos elaborados con cinco preguntas mixtas. De ellas, para este trabajo se toman dos que son específicas en cuanto al tema de la diversidad sexual. La primera fue relacionada con la identidad sexual, es decir, se pidió a las personas participantes hacer mención con qué sexo se identificaban. Sobra decir que, en los últimos años, la matrícula en la UIET está mayoritariamente compuesta por mujeres (más del 60%, como reseñan Negrín et al. 2023). Así, quienes atendieron a esta pregunta manifestaron conformidad con el sexo asignado y se encontraron variados comentarios como “disfruto de ser mujer” o “me gusta cómo me designaron”, o “soy hombre porque así me criaron”.

Este ítem ya quizá no tendría relevancia, salvo porque en el nuevo ingreso para el ciclo 2023-2024, del estudiantado que respondió hubo tres casos donde no se identificaron ni como varones ni como mujeres; es decir, se autoperciben como no binarias. Ello resulta más común puesto que forman parte de la llamada generación *centennials*, y se espera mayor apertura hacia la sexualidad y sus diversidades en cuanto a las prácticas e identidades.

En ese sentido, sí resulta necesario evidenciar que la normativa institucional no contempla en sus procesos de ingreso y egreso el registro de la identidad sexual fuera del binario tradicional. Es decir, la documentación oficial está basada en masculino/femenino. La pregunta que quedará en el aire es, cómo se atenderán los requerimientos en cuanto a la legalización y tramitología asociada a la emisión de títulos cuando se incremente la presencia de personas que disienten a las reglas socioculturales (y hasta legales) en cuanto a la identidad de género. Es sustancial que se vaya allanando el camino para garantizar la igualdad en el acceso, permanencia y egreso de todas las identidades sexo-genéricas que

tienen el derecho a formarse académicamente en espacios seguros, libres de discriminación y violencias.

El segundo ítem relacionado con la temática se asoció con la cuestión del enamoramiento y la atracción sexual. En ese sentido, se les preguntó a las y los estudiantes de nuevo ingreso en la sede Oxolotán cómo se definen respecto a los vínculos que establecen. Cabe mencionar que, considerando el contexto y que el ejercicio se realizó en forma grupal y en audiencia pública, se esperaba que no respondieran abiertamente esta interrogante, o que, posiblemente ocultaran su orientación sexo-afectiva. Sin embargo, de las 170 respuestas el 10% se consideran disidentes a la heteronorma. Es decir, 17 estudiantes afirmaron no sentir atracción física, romántica, sexual o erótica hacia personas del sexo contrario, como se espera en la estructura patriarcal, hegemónica, androcéntrica, machista y LGBTQ-fóbica como es la sociedad mexicana.

Ese porcentaje duplica a la estadística oficial referida en la Encuesta Nacional sobre la Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021, donde cinco millones de personas (5.1% de las encuestadas) se autoidentificaron con una orientación sexual y de género LGBTQI+ (INEGI, 2023). Cabe mencionar que hubo algunos instrumentos donde no se respondió dicho ítem, con lo cual se puede inferir que la diversidad sexual en la UIET, por lo menos entre el estudiantado de nuevo ingreso reciente, podría ser mayor del diez por ciento.

Sin duda que replicar el ejercicio entre el estudiantado de las Unidades Académicas de la UIET ofrecería un mayor panorama de la presencia de la diversidad sexual. Incluso, prolongar este ejercicio a toda la comunidad universitaria; es decir, profesorado y personal administrativo y de apoyo. Hacer visibles todas las identidades y expresiones basadas en el sexo, el género y la orientación sexo-afectiva permitirá construir espacios seguros, libres de prejuicios y estigma y llevar a la incorporación del principio de igualdad sustantiva que tanto hace falta en la sociedad mexicana, pues es común que persistan actos que atentan contra la integridad y dignidad humana.

Discusión

Es común encontrar diversidad de situaciones donde se enfatiza que la escuela es un espacio de socialización. Y es durante ese proceso donde se construyen y afianzan identidades, incluida la sexual. En ese sentido, el aula universitaria también debe ofrecer seguridad para expresar, crear y formar aprendizajes propios de las disciplinas, así como de la vida en general.

A partir de las experiencias que se presentaron con anterioridad, se puede afirmar que en el ciclo escolar 2023-2024 ya es más visible la presencia de personas de la diversidad sexual. Y no es que en periodos previos no existían; más bien, era reducido el número de quienes expresaban sus verdaderas identidades debido al sistema machista-heteronormado y patriarcal. Como refieren Abarca et al. (2013), con la educación se logra contribuir en la promoción de personas socialmente integradas y ello debe asegurarse desde los planes de estudios. Así, en el caso se ha logrado incorporar en los programas educativos contenidos que sensibilicen y contribuyan al cambio respecto a la convivencia estudiantil basada en el respeto y la libertad.

Asimismo, la UNESCO (2018), ha establecido que es crucial considerar la formación sexual integral en niveles básicos y la educación superior no debería estar exenta de ello, toda vez que hay que cerrar brechas de desigualdad y reducir los casos de violencia y discriminación hacia las disidencias. Además, el tener que ocultarse, puede impactar en la deserción escolar (Toche, 2023). En ese sentido, la experiencia educativa que se presentó se configuró con diversas acciones pensadas y gestionadas con miras a hacer más amigable la trayectoria universitaria para quienes expresan sus identidades sexo-genéricas. Así, se puede afirmar que estudiantes de la comunidad LGBTQI+ al interior de la UIET tienen mayor seguridad para expresar su orientación sexoafectiva, convivir con sus pares en cualquier espacio de la institución, participar en actos o eventos sin exclusión, manifestar sus ideas y pensamientos y exigir, inclusive, el reconocimiento a sus identidades individuales y como grupo. Ello impacta no solo en la cultura institucional sino también abona a la construcción y alcance de la igualdad de género, así como en la cultura de paz.

Desde las experiencias vividas como docentes, se ha observado que las nuevas generaciones son más abiertas a nombrarse en la diversidad sexual, tanto con el resto de sus grupos y con el mismo personal de la universidad. Sin duda que ello contribuye más para que su presencia se convierta en un acto político de resistencia en el ámbito académico universitario. Si bien los casos de acoso escolar se presentan mayoritariamente en educación básica y media (Campuzano, 2020), la educación superior no está exenta y por ello deben continuar realizándose acciones que atiendan a este grupo vulnerado.

Y si bien estas experiencias son base para empezar a visibilizar la diversidad sexual, se debe reconocer que el camino es muy largo para -institucionalmente- brindar una formación integral a cada estudiante, donde se ofrezcan programas de estudios libres de prejuicios y estigmas, donde se proporcione la garantía de un Protocolo para atender situaciones de discriminación y violencias hacia las disidencias y donde el personal académico y administrativo actúe con respecto a todas las diversidades.

Abonar -desde el modelo intercultural- en aplicar la Ley General de Educación Superior facilitará el desarrollo integral de quienes ven en la formación universitaria una oportunidad de movilidad social o de bienestar común. El reto es enorme, sobre todo cuando se requieren recursos económicos para transversalizar la perspectiva de género y no discriminación, así como personas capacitadas en enfoque de derechos humanos. Diseñar políticas públicas específicas para la diversidad sexual implica aplicar el enfoque de interseccionalidad para ofrecer eficiencia y eficacia. El compromiso ocupa involucrar a múltiples participantes. Lo descrito en el documento son pasos pequeños que requieren fortalecerse y crecer en respuesta a la deuda que se tiene con todas aquellas personas que no tuvieron acceso a formarse en una universidad, así como con aquellas vidas cesadas por el miedo, el rechazo y el odio.

Conclusiones

Desde la experiencia académico-administrativa que se presentó, se puede destacar que la educación superior en México tiene pendientes por atender en materia de cobertura. Si bien se han creado instituciones como las Universidades Interculturales que acercan la formación universitaria a contextos rurales, indígenas y en situación de desventaja, también es una realidad que en sus aulas participan personas que se autoidentifican en ese subgrupo denominado diversidad sexual. La educación es un derecho humano universal y la identidad basada en la sexualidad no debe ser causal para negar o limitar el acceso a la formación profesional.

Si bien existen leyes internacionales y nacionales orientadas a promover la inclusión de las personas, en el espacio educativo persisten situaciones de discriminación y violencias directas o veladas que impactan en quienes carecen de poder dentro del sistema basado en la dominación. Así, la diversidad sexual se torna en un factor de exclusión en el ámbito escolar. En ese sentido, las IES, como en el caso que se ubican bajo el nombre de Universidades Interculturales, deben atender los objetivos prioritarios enmarcados en el principio de igualdad sustantiva.

A partir de ello, en la UIET se han ejercido acciones en favor de la sensibilización, capacitación, gestión e intervención para incluir en la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la vinculación comunitaria e interinstitucional, variadas temáticas y propuestas de trabajo en favor de la diversidad sexual. Si bien son actividades que se ven limitadas por la misma dinámica institucional, representan una oportunidad para hacer visibles estos temas que todavía causan incomodidad para algunas personas.

Es, entonces, el inicio de un conjunto de estrategias que pueden traducirse en una política institucional, así como en la formalización de la estructura organizacional para planificar, diseñar, operar y evaluar la transversalización de la perspectiva de género y accionar en favor de la reducción de las desigualdades en razón de género. Asimismo, para contribuir en la disminución de la discriminación y otras formas de violencia, como es el *genderbullying* que se gesta en los espacios universitarios. Promover el cambio social implica tomar la decisión y hacerla presente en todos los procesos y en todos los puntos desde los que opera la universidad.

Referencias

- Abarca, M., Villanueva, R., y Covarrubias, M. (2013). Enfoque de identidad sexual en el Plan de estudios 2011 de Educación Básica del cuarto periodo escolar (Secundaria). En J. Larios, y J. De la Mora, (eds.). *La diversidad sexual en la Escuela Secundaria* (pp. 32-61). Universidad de Colima.
- Arrogante, N. (2022, 05 de diciembre). Qué es la violencia simbólica: la importancia de que las mujeres habitemos nuestros cuerpos. Fundadeps, Educación para la Salud. <https://bit.ly/3LRMU3>
- Cabrera, J. (2018, 17 de agosto). Violencia estructural: la cara oculta de la violencia. DeJusticia. <https://bit.ly/49GuKNS>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 19 de abril). Ley General de Educación Superior. https://lc.cx/_ue_HX
- Campuzano, M., Libien, Y., y Olmos, E. (2020). Frecuencia de acoso escolar (bullying) en jóvenes bachilleres. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 7(14).
- Chávez, J., y Hernández, E. (2020). Creación de la Unidad Académica Villa Vicente Guerrero en Centla, Tabasco. En G. Negrín, (ed.). *Retrospectiva. Experiencia colectiva de la educación intercultural en Tabasco* (pp. 38-67). Editorial UIET.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH]. (2023). ¿Cuáles son los Derechos Humanos? <https://bit.ly/3IDe5zn>
- Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de Tabasco [COPLADET]. (2020). *Programa Institucional de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, 2019-2024*. Gobierno del Estado de Tabasco.
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES]. (2023). *Documento base para el cumplimiento de la Ley General de Educación Superior en materia de igualdad sustantiva, no discriminación y acceso de las mujeres a una vida libre de violencia por parte de las Instituciones de Educación Superior*. SEP.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2022). Reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 18 de noviembre de 2022. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

- Cortazar, F. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La Ventana. Revista de estudios de género*, 6(50), 175-204. <https://bit.ly/48zpRFh>
- Díaz, A. (2023, 03 de agosto). ¿Qué es la violencia sistémica? La Cadera de Eva. <https://bit.ly/42J6fgu>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural [DGESUI]. (2023). Plataforma en Transparencia Rendición de Cuentas. Subsidio Ordinario 2023, Universidades Interculturales. <https://bit.ly/49tpHAy>
- Echeverría, R., Paredes, L., Evia, N., Carrillo, C., Kantún, M., Batún, J., y Quintal, R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de psicología (Santiago)*, 27(2), 1-12. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2019.52307>
- Escalera, L., y Amador, S. (2021). Conocimiento de las acciones de prevención y denuncia del acoso sexual entre estudiantes de trabajo social de una institución de educación superior en México. *Ciencia y Sociedad*, 46(1). <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i1.pp9-22>
- Facio, A. (2014). *La responsabilidad estatal frente al derecho humano a la igualdad*. CDHDF.
- Galán, F., y Navarro, S. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos*, (52), 144-159. <https://bit.ly/3v2bhbw>
- Hernández, C. (2021). La percepción de los universitarios sobre el acoso sexual en los espacios públicos. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.922
- Hernández, D., y Gómez, J. (2022). El acoso sexual en educación superior. Notas antropológicas sobre su resistencia estudiantil. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-016)
- Instituto Nacional de Geografía [INEGI]. (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/#datos_abiertos
- Instituto Nacional de Geografía [INEGI]. (2023). *Estadísticas a propósito del Día Internacional del Orgullo LGBTI+*. <https://bit.ly/3IowPSI>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE.
- Longo, A. (2023, 14 de mayo). ‘Genderbullying’: cuando el género y la orientación sexual agrava el acoso escolar. *El País*. <https://bit.ly/42ZTqij>
- López, A. (2018). *Diversidad sexual y derechos humanos*. CNDH.
- Negrín, G., Jiménez, A., y De la Cruz, E. (2023). Comportamiento del abandono escolar en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Periodo 2017-2022. *Emerging Trends in Education* 6(11), 1-13. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5613>

- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://bit.ly/3OXN3WY>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (s.f.). Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. <https://bit.ly/40rkqFk>
- Prince, A. (2021). El acoso contra la comunidad LGBTIQ+ y el derecho a la paz: implicaciones educativas en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 271-298. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.381>
- Ramírez, M., y Barajas, E. (2017). Estudio sobre hostigamiento y acoso sexual como una consecuencia de la práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM). *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(14). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i14.215>
- Rojas, V., Navarro, S., y Escobar, A. (2015). Historia de la UIET, su génesis y situación actual. *Saberes de nuestros pueblos*, 1(1), 15-28.
- Rojas, V., Navarro, S., y Escobar, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad, Revista de Educación*, 13(1), 72-82. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.05>
- Sapién, A., Piñón, L., Molina, L., y Márquez, J. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421>
- Toche, N. (2023, 29 de junio). Urge atender la diversidad de género desde las aulas. *El Economista*. <https://bit.ly/3UatCwX>
- Torres, A. (2007). *Paulo Freire y la educación popular*. DVV International.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.

Actions to make sexual diversity visible at a Mexican Intercultural University Ações para tornar visível a diversidade sexual em uma universidade intercultural Mexicana

Gerson Negrín Nieto

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco | Tabasco | México
<https://orcid.org/0000-0002-3811-747X>
gerson.negrin@uiet.edu.mx

Adriana Pérez Vargas

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco | Tabasco | México
<https://orcid.org/0000-0002-6765-8654>
vargasp-84@hotmail.com

Elda del Carmen Marín Ligonio

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco | Tabasco | México
<https://orcid.org/0000-0003-3311-1025>
emarin.ligonio@hotmail.com

Tania Leslie Galindo Quintanilla

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco | Tabasco | México
<https://orcid.org/0000-0002-4410-2186>
quintanilla_7@hotmail.com

Adriana Jiménez Miranda

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco | Tabasco | México
<https://orcid.org/0009-0000-4054-2646>
ajimi79@hotmail.com

Abstract:

It is presented the systematization of educational experiences focused on actions carried out during the period from 2019 to 2023 as a part of raising awareness and beginning of the incorporation of the gender perspective; more precisely, attention to people of sexual diversity who are part of the Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. It covers four fundamental axes ranging from institutional management, training on issues related to the dissidence, research and dissemination, as well as intervention projects that would allow to the information be closer, but also specific tools for the LGBTQI+. Such activities have been done with a view to fostering that the university turns as a safe place, free of discrimination and violence. Likewise, a survey carried out with the student body is reported in order to ascertain the presence of a sexually diverse population of the 2023 – 2024 academic year. In summary, this experience contributes to objective 5 of the Agenda 2023 and this relates to the UNESCO's proposal of including comprehensive sexual education to the educational space. The text is made up of documentary support and the description of the learning achieved from the implementation of the first steps towards the mainstreaming of the gender perspective and the intercultural approach at the university environment.

Keywords: inclusive education; higher education; Education Management; minority sexual group, gender violence

Resumo:

A sistematização de experiências educacionais orientadas em ações realizadas no período 2019-2023 é apresentada como parte da sensibilização e início da incorporação da perspectiva de gênero; especificamente, atenção às pessoas da diversidade sexual que fazem parte da

Universidade Intercultural do Estado de Tabasco. Há quatro eixos fundamentais que vão desde a gestão institucional, treinamento em questões relacionadas à dissidência, pesquisa e disseminação, bem como projetos de intervenção que fornecem informações, mas também ferramentas específicas para a população LGBTQI+. Essas atividades têm sido realizadas com o objetivo de incentivar a universidade a se tornar um espaço seguro, livre de discriminação e violência. Também relata uma pesquisa realizada entre o corpo discente para determinar a presença de uma população sexualmente diversa para o ano acadêmico de 2023-2024. Em resumo, essa experiência contribui para a Meta 5 da Agenda 2023 e está relacionada à proposta da UNESCO de incluir a educação sexual abrangente na educação. O texto é composto de apoio documental e uma descrição do aprendizado obtido com a implementação desses primeiros passos para a integração da perspectiva de gênero e da abordagem intercultural no ambiente universitário.

Palavras-chave: educação inclusiva; ensino superior; gestão educacional; grupo de minoria sexual, violência baseada em gênero



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

ISBN: 978-9942-7331-0-8

