



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**Las actitudes de los docentes de educación básica ante la sexualidad**

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

**MARÍA LUCÍA CARRILLO SILVA**

Director de Tesis:

Dr. Juan Manuel Piña Osorio

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación, UNAM

Ciudad Universitaria, ciudad de México.

Octubre 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatoria y agradecimientos**

### **Dedico esta investigación a:**

Mi madre y mi padre por su infinita confianza y apoyo en todo momento.

Mis hermanos Moisés, Héctor, Miguel y César por su paciencia y apoyo incondicional.

A Laura por todo el tiempo y apoyo constante para culminar este proceso tan importante a nivel profesional, pero aún más personal.

Francisco, Said, Lucío y Emiliano por dar color a mi vida.

A mis tíos Beatriz y Marcelo, porque siempre han estado al pendiente impulsando mis proyectos.

A mi familia en general por ser uno de mis mayores pilares en la vida.

A mis amigas y amigo: Viridiana, Abigail y Said por su escucha y aliento durante todo el tiempo de elaboración de la investigación. A Jaqueline y Héctor, por acompañarme en el proceso.

A mis amigos en general que se dieron un espacio para la escucha.

### **Agradezco a:**

CONACYT, por la beca recibida durante mi trayectoria del posgrado y que dio como resultado la presente investigación.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) Clave: IN4006174. "Representaciones Sociales de la docencia. La visión de los profesores" por el espacio brindado para el enriquecimiento de la presente investigación.

Al Dr. Juan Manuel Piña Osorio por el acompañamiento y siempre certera dirección para la elaboración de la presente tesis, pero sobre todo, por la confianza e impulso a la misma.

A mis lectores: la Dra. Martha Corenstein, Dra. Claudia Pontón, Dra. Patricia Mar y el Dr. Jesús García, por el tiempo otorgado a la lectura atenta de la presente.

Al Colegio Paulo Freiré de la ciudad de México, Delegación Tlalpan, por permitir el acceso para realizar las entrevistas a las docentes que participaron en el estudio, y a los maestros entrevistados por haber brindado su tiempo para nuestras charlas.

A la UNAM y mi querida Facultad de Filosofía y Letras, brindarme las herramientas para seguir pensando en horizontes posibles.

## Índice

Introducción	
Capítulo 1. Dirigir la mirada de la investigación	7
Problematización	7
Justificación	15
Capítulo 2. La noción de actitudes	19
La noción de actitud	19
Acercamiento a las actitudes desde los estudios en torno al docente	37
Capítulo 3. La educación sexual y la sexualidad	55
La educación sexual en el plano internacional	56
La educación sexual y sus contenidos en México	63
La sexualidad	74
El modelo de los holones sexuales	78
Aproximación a la sexualidad en México	82
Capítulo 4. Metodología. La entrevista como técnica e instrumento de interpretación	85
La entrevista	86
El guión de entrevista	91
Procedimiento de las entrevistas	94
Análisis de la información	96
Capítulo 5. Las actitudes docente frente a los elementos que componen a la sexualidad	101
El docente y su reacción con la reproductividad dentro del espacio escolar	105
¿Cómo son las mujeres (niñas) y hombre (niños)?	113
La reacción del cuerpo y la sexualidad	120
El amor como único vínculo afectivo y su relación con la sexualidad	139
A manera de cierre y apertura	149
Fuentes de consulta	155

## Introducción

La presente investigación tiene como objetivo interpretar las actitudes de los docentes frente a la sexualidad. De manera particular, los docentes de educación básica, puesto que en nuestros días mantienen un papel principal en la formación de niños y adolescentes, sobre todo en las edades a las que atiende este nivel educativo.

Se eligió el nivel de educación primaria: por un lado, como un nivel en el cual se considera sienta las bases de conocimientos necesarios para la aprehensión de los siguientes y, por otro, es el nivel donde se ha ubicado y conferido la responsabilidad del inicio de la impartición de la educación sexual a través de los contenidos incluidos en la curricula y, por ello, el docente será el responsable de formar en la educación sexual, siendo su elemento eje la sexualidad.

En este sentido, el estudio parte de la idea de que el docente, al transmitir el conocimiento sobre la sexualidad a los estudiantes, su proceso de transmisión está mediado por lo que piensa, siente y actúa sobre la sexualidad. Es decir, el conocimiento está condicionado por el sujeto y situación particular y la transmisión de éstos serán siempre contextuales; ese pensar, sentir y actuar sobre la sexualidad nos hizo pensar en las actitudes como elemento que permitirá o no al docente hablar de la sexualidad.

Para dar cuenta de lo anterior, la investigación se encuentra integrada en cuatro capítulos. El primer capítulo, Dirigir la mirada de la investigación, presenta la mirada desde la cual se enfoca la investigación con los antecedentes, justificación y objetivo del estudio.

El segundo capítulo, La noción de actitudes, presenta en un primer apartado, el concepto de actitudes, desde las dos perspectivas del campo de la psicología social, como disciplina enfocada al estudio de las mismas. Las dos perspectivas son: la Psicología Social Psicológica y la Psicología Social Sociológica. En la primera, el concepto de actitudes está mediado por la cuestión meramente individual. El segundo, permite abrir la mirada a pensar las actitudes como un constructo social. De manera particular, se retoman los planteamientos de las perspectivas discursivas, en las cuales el discurso será el elemento en el cual se reflejan las actitudes.

Así mismo, el segundo apartado del capítulo se expone los estudios desde los cuales se han analizado las actitudes como eje en el ámbito educativo, ya sea para impartir contenidos o como elemento de cambio para incidir en dinámicas escolares.

En el tercer capítulo, La educación sexual y la sexualidad, presenta dos ejes para el desarrollo de la investigación, a saber, el contexto de la educación sexual en nuestro país y la sexualidad como objeto de la educación sexual. Para explicar este último concepto se recupera los planteamientos de Weeks (1988) y de Rubio (1992). El primero, para entender desde dónde pensar a la sexualidad, como construcción social y; el segundo, en lo referente a su planteamiento de los cuatro holones que constituyen a la sexualidad (el de la reproductividad, el de género, del vínculo afectivo y el del erotismo).

El cuarto capítulo, La entrevista como técnica e instrumento de interpretación de las actitudes, explica la parte metodológica de la investigación y su principal instrumento para dar cuenta de las actitudes docentes ante la sexualidad: la entrevista, como herramienta discursiva que permite recuperar la significación de

los docentes que realizan de la sexualidad, lo cual es clave para ubicar dichas actitudes desde la perspectiva discursiva que se plantea en el capítulo dos.

El quinto y último capítulo, Las actitudes docentes frente a los elementos que componen a la sexualidad, incorpora los resultados de la investigación. Se organiza en cuatro apartados dedicados a cada uno de los holones desde la perspectiva de Rubio, en los cuales se presentan las actitudes de los docentes a través de su discurso.

Al finalizar se incluye las conclusiones, no como un apartado de término, sino como a manera de cierre y apertura de los elementos que permite abrir vetas de estudio en torno a la labor tan compleja de formar en la sexualidad. Esto porque aún en nuestros días el tema de la sexualidad sigue siendo un campo abierto de disputa entre lo público y lo privado, pero se le apuesta a que la educación puede permitir formar a los estudiantes en este plano que se considera hoy en día como uno de los más trascendentes e importantes en la vida de los sujetos.

## Capítulo 1. Dirigir la mirada de la investigación

### Problematización

A partir de la investigación que desarrollé para obtener el título de licenciatura en pedagogía en el año 2008, ubiqué que desde inicios del siglo pasado en nuestro país se pugnó por incorporar el tema de la educación sexual dentro del currículo de la educación básica. Si bien las expresiones de inclusión fueron múltiples y diversas, en las últimas décadas se centraron en la necesidad de enfrentar algunos de los problemas demográficos que enfrenta nuestro país, así como dar respuesta a las demandas que se plantean en cuanto a la salud reproductiva, particularmente, la dirigida la población preadolescente, adolescente y joven.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Se tiene registro a lo largo de la historia de la educación en México de los intentos de incorporación de la educación sexual en la educación básica, los cuales se pueden ubicar desde la época post revolucionaria (Meneses, 1986). Sin embargo, después de décadas de lucha por su inserción, la educación sexual se retoma en el Plan Nacional de Modernización Educativa y la reforma de 1978 (Saavedra, 1967), durante este momento la sexualidad entra en el debate para su posible institucionalización, para ello fue importante el cambio que a nivel social se vivía en el país, pero los elementos ejes fueron: las transformaciones demográficas en México y las iniciativas presidenciales para impulsar el país en un Estado moderno. Para llevar a cabo éstas últimas, el gobierno privilegió el ámbito educativo y el institucional (Villa, 1990). En el educativo se planteó una reforma a todo el sector incluyendo planes y programas y, por ende, los libros de texto. Los cambios fueron principalmente en los libros de texto de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Dentro de estos últimos se incluyeron contenidos sobre educación sexual en el quinto y sexto años de primaria, éstos versaban en explicar los fenómenos de la pubertad y los aspectos fisiológicos de la reproducción. Por el lado institucional la educación sexual fue impulsada la Ley General de Población, en la que se planearon las iniciativas para formular una política en población a través de la educación; por esta razón el gobierno implementó el “Programa Nacional de Educación Sexual” (CONAPO, 1977) y el “Plan de Planificación Familiar”, con los cuales el estado buscaba el crecimiento poblacional de una manera más congruente con el desarrollo económico y social del país y a la par, se buscaba el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Lo que permitieron estas iniciativas es ubicar a la sexualidad como un tema de salud para dar respuesta a los problemas demográficos, económicos y sociales, es decir, como aspecto que se debe discutir en la esfera pública. El cuestionamiento y oposición a los contenidos de educación sexual y las leyes poblacionales y sus programas, fueron representados por la Unión Nacional de Padres de Familia y la iglesia (Villa, 1990) y es hasta llegar a las propuestas de Modernización Educativa y su inclusión en los libros de texto en 1998, que a educación sexual entra en la educación básica como contenido en los libros que estudiarán los estudiantes del quinto y sexto años de primaria. Los contenidos trataban de fomentar en los alumnos una cultura de prevención, respeto y tolerancia.

De manera general, los ochentas y noventas se distinguieron por un avance significativo en cuanto al trato de la sexualidad como espacio de discusión; no obstante, los grupos conservadores arremetieron en contra no sólo de la educación sexual, sino de todos aquellos intentos de información sobre la sexualidad en general, el principal argumento fue que los contenidos pueden ser incitadores de actos inmorales (Bonfil, 1998; Vargas, 1998); es así que existe una línea tendiente a negar la presencia de la sexualidad en los niños que cursan el quinto y sexto años de la escuela primaria. Por el contrario, las diferentes acciones en torno a propiciar la inclusión del tema, están centrados en generar una cultura informativa relacionada con la sexualidad y la prevención, observando a ésta como un derecho, vinculado a la responsabilidad y decisión (Román, 1997, Sánchez, 1998; citado en Carrillo, 2008)

Específicamente, es desde el año de 1998, a partir de la llamada Modernización educativa, que en nuestro país se considera que la educación sexual forma parte del currículo de la educación básica y se ubica en los dos últimos años de este nivel educativo. No obstante, a veinte años aún con dicha inclusión existen diferentes problemas que indican que esta reforma en el plano educativo no ha sido suficiente, ya que algunas de éstos permanecen o se han incrementado, tales como:

- El embarazo adolescente, con el 27.4% del total de los embarazos.
- El embarazo no deseado entre la población de 15 a 25 años con el 40%.
- Contraer una Infección de Transmisión Sexual (ITS) en edad preadolescente o adolescente tiende a aumentar.
- En el caso del SIDA se reportan en la edad de entre 10-14 años 494 casos y en la edad de entre 5-19, 3,304 casos, sumando un total de 3,798 al 2014.
- Ser madre a la edades de entre 14 y 20 años (Secretaría de Salud, 2015)

Asimismo, es relevante considerar los datos del estudio realizado por parte del Instituto Nacional de Salud Pública y CENSIDA titulado *Análisis sobre educación sexual integral, conocimientos y actitudes en sexualidad en adolescentes escolarizados* (2014), el cual está basado en lo que se plantea como Educación Sexual Integral (ESI), misma que es considerada como aquella que “busca empoderar y capacitar a los jóvenes con los conocimientos, competencias y herramientas que ellos necesitan para tomar decisiones que determinan la salud y la plenitud de su sexualidad en el contexto de desarrollo individual relacional, emocional y físico y del ejercicio de sus

derechos fundamentales; además de coadyuvar en los resultados que en materia de Salud sexual reproductiva” (INSP, 2014: 5). Al respecto se puede ubicar que:<sup>2</sup>

- El porcentaje de adolescentes que reportan haber recibido información sobre educación sexual por parte de algún personal de la escuela, varía dependiendo de los temas y del nivel escolar en la que lo recibieron. De manera específica estos son algunos resultados:
  - [En el nivel de la educación] primaria, la exposición de algún tema de ESI oscila entre el 7.7% y el 60%, [en] secundaria, éste se ubica entre el 72.5% y el 91.2%.
  - En la primaria, menos del 3% recibieron todos los contenidos sobre salud sexual y reproductiva y cerca del 7% los de relaciones y derechos.
  - En la secundaria, el 20% recibieron todos los contenidos sobre salud sexual y reproductiva y cerca del 55% sobre relaciones y derechos.

Otros datos del mismo estudio en torno a la impartición de contenidos sobre ESI destaca que “durante la primaria, el tema tratado con mayor frecuencia en los hombres fue el de las relaciones (59.2%) y el menos tratado fue sobre el placer (14.3%). [Para el caso del nivel secundaria] más del 80% de los hombres recibieron información sobre todos los temas investigados” (SSP, 2014: 31). Por otro lado, “las mujeres en primaria: el tema tratado con mayor frecuencia fue el de las relaciones (60%) y el menos tratado fue sobre el placer (7.7%). En la secundaria, los temas presentados a las mujeres en la escuela con mayor frecuencia fueron: cómo

---

<sup>2</sup> Así mismo con la ESI se plantea coadyuvar para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio (ODM) de manera particular los referidos a la promoción de la equidad de género (ODM3), de la reducción de mortalidad materna (ODM5) y el combate al VIH/SIDA (ODM6). (INS, 2014:5)

protegerse para prevenir el VIH (90.3%) y cómo protegerse para prevenir un embarazo (90.2%) y el menos tratado fue sobre el placer (72.5%)” (INSP, 2014: 32).

Es importante considerar que la forma en que se abordan los contenidos, para los dos niveles, es a través de la exposición por parte del docente, la búsqueda de información, las lecturas de autoaprendizaje y ejercicios y talleres didácticos (INSP, 2014: 34- 35).

Los datos anteriores, permiten observar cómo en la educación primaria los temas son menos tratados que en el siguiente nivel secundaria y con ello, se puede resaltar que los estudios que se realizan en torno a el tratamiento de temas relacionados con la sexualidad y, de manera específica, en buscar la edad adecuada para dicho abordaje remiten de manera constante a la etapa adolescente o a intervenciones dirigidas al nivel secundaria o al nivel medio superior, por ello continua como el periodo en que se enfatiza los estudios y planteamientos sobre el abordaje de los temas de sexualidad.

Si partimos de considerar a la educación sexual como un significante, en el cual se enfatiza que, entre otras cuestiones, la sexualidad es resultado como lo señala Weeks (1998: 64) “de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de definiciones sociales y autodefiniciones, de luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. [Entonces,] la sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humanas” y deriva en las formas en que las emociones, deseos y relaciones se

configuran socialmente en los diferentes planos que se ha definido forman a la sexualidad: el biológico-reproductivo, el de género, el afectivo y el del placer.<sup>3</sup>

Lo anterior pudiera abrir diferentes preguntas acerca de cómo tratar de dar sentido a las problemáticas antes citadas a través de la educación, pero en la presente investigación nos interesa saber acerca de las actitudes docentes de educación básica ante la sexualidad, de manera particular cuando se abordan los temas de los libros de Ciencias naturales del quinto y sexto años de primaria.

Se parte de los dos últimos grados del nivel primaria, porque son los dos años en los que se considera inicia la impartición de los contenidos antes referidos a este tipo de educación, puesto que “representa la educación que es esencial y fundamental que sirve para adquirir cualquier preparación en la vida del individuo, porque representa el aprendizaje de los elementos necesarios para poder desenvolverse en la sociedad y dentro de la cultura” (Almazán, 2000: 1). En este sentido, se puede decir que se apuesta a que sea la educación primaria la que pueda facilitar el avance en siguientes niveles educativos, para el caso del presente estudio parte que son estos dos años en los que se sientan las bases para iniciar la educación sexual que permitirá comprender los conocimientos indispensables para grados posteriores.

Lo antes expuesto nos remite a pensar en la complejidad de la educación de manera general, como espacio de disputa en el que se construyen diversos sujetos sociales y pedagógicos; un espacio mediado siempre por la lucha, el poder, la hegemonía, la diferencia y la alteridad, pero también como aquello que al respecto plantea Silvana

---

<sup>3</sup> Algunos planeamientos acerca de los aspectos que integran a la sexualidad han posicionado la cuestión del placer como erotismo y lo relacionan como la conducta sexual y su expresión es la llamada respuesta sexual humana, la cual de acuerdo con Kaplan y Harder (1991) “incluye la experiencia de deseo sexual, de diversos cambios típicos de la excitación sexual (como la erección en el pene, o la lubricación de la vagina, entre otros) y la experiencia del orgasmo”.

Rabinovich (2007), como espacio como confiar, enseñar, entregar, entregarse, delegar -los saberes que se construyen entre los sujetos-. (Puiggros, 1999, 1995 y Martínez, 2004). En este marco, la educación es más que un cúmulo de conocimientos teóricos donde la neutralidad en la transmisión de contenidos pretende legitimarse de distintas maneras. Para el caso de la educación sexual se complejiza aún más, porque el docente cuenta con pocos conocimientos acerca de cómo tratar o el prejuicio hacia los temas relacionados con la sexualidad.

Sin embargo, ante el entramado complejo de lo que representa lo educativo, es importante mirar que un elemento eje para que el proceso enseñanza-aprendizaje es el docente. Por lo tanto, es necesario ubicar que la función del docente “implica asistir y mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimiento, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales” (Ibarrola citado en Ruíz, 2012: 55).

En este sentido, se puede decir que el docente moviliza los saberes, para ello recurre a la utilización de diversos recursos para las situaciones particulares de intervención dentro de la complejidad y multidimensionalidad en el espacio donde transcurre la experiencia de aprendizaje a saber, el aula, lo cual marcará la trayectoria escolar de los estudiantes.

Bajo este orden de ideas, Mayén (s/f), con respecto al papel que tiene el docente en la impartición de los temas que abarcan la educación sexual, presenta datos recuperados de la Encuesta Nacional de la Juventud en donde los jóvenes refieren que la escuela es el agente principal que brinda información sobre la sexualidad, en

segundo lugar, se ubican los padres de familia y al final responden que los amigos son de quienes recibe información.

Con lo anterior, se puede inferir que tanto los resultados de la investigación planteada por la INSP y el CENSIDA (2014) como la Encuesta Nacional de la Juventud que es en la escuela (2004), a través del trabajo docente, donde se transmiten los contenidos sobre educación sexual, es decir, el docente sigue siendo el eje para la impartición de dichos temas y contenidos.

Sin embargo, es importante considerar que entre muchas de las funciones del docente están; por un lado, llevar acabo los contenidos programados y, por otro, cubrir las necesidades de los estudiantes, las que se marcan a nivel social y los factores afectivos que se presentan en el proceso de aprendizaje; ambos elementos complejizan aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto indica que el conocimiento no es único, ni neutro y dentro del aula el docente es quien opta y transmite los saberes. Este elemento de decisión nos permite pensar en las actitudes, específicamente, en las actitudes docentes de educación básica ante la sexualidad en las que se juegan las subjetividades tanto del estudiante como de los docentes. Para este estudio intentaremos acercarnos a las de los docentes por ocupar el papel de los transmisores de los conocimientos, quienes deciden su práctica, la que puede ser descrita como señala Dubet “una actividad profundamente subjetiva donde se compromete por completo su personalidad” (Dubet, 2011: 77).

En consecuencia se reitera la relevancia del docente en el proceso enseñanza aprendizaje y la importancia de recuperar la subjetividad como el criterio al que se asigna un rol importante en la construcción del conocimiento. En este sentido, la relevancia del sujeto implica que este conocimiento es siempre situado, (Palacios,

2009: 72), condicionado por el sujeto y por su situación particular (espacio temporal, histórico, cultural y social). Por tanto, los estándares de justificación en su uso son siempre contextuales.

En este sentido, no es posible una teoría general del conocimiento que ignore el contexto social del sujeto, frente a la epistemología tradicional donde el sujeto es una abstracción con facultades universales e incontaminadas de razonamiento y sensación.

Desde esta perspectiva, es importante considerar que el presente trabajo parte del supuesto de que las actitudes docentes ante la sexualidad tienen estrecha relación con la edad, la trayectoria profesional, género y su esquema de vida, lo cual permite o no el abordaje tanto de los contenidos referidos a la sexualidad en el aula, esto en particular será lo que se analiza a lo largo de la investigación. Por ello, el objetivo principal es interpretar las actitudes que enuncian los docentes de educación básica ante la sexualidad y tratará de responder a la pregunta ¿cómo se expresan las actitudes de los docentes de educación básica ante la sexualidad?

## Justificación

A lo largo del recorrido de la historia de la educación en nuestro país se pueden ubicar las iniciativas para presentar diferentes programas tendientes a brindar una mejor y mayor **información** acerca de la sexualidad, al situar a la educación sexual y a la sexualidad como elemento para definir políticas en materia de salud pública,<sup>4</sup> lo que hizo posible la implantación de este tipo de educación en la educación formal.

Desde esta perspectiva los contenidos de la educación sexual considerada incluida desde el discurso oficial en la educación básica se encuentra integrada en los programas de estudio de las asignaturas de Ciencias Naturales y Educación Cívica y Ética y sus contenidos que se desarrollan en los libros de texto de nuestro país, los cuales se encuentran fuertemente asociados con la moral. Esto demuestra que socialmente se han instituido para crear ciertos mecanismos de control o coerción, que buscan regularlos y dejar el plano de la sexualidad para la esfera privada, aun cuando las expresiones que se observan hoy en día son elementos de política pública como lo es el movimiento de la llamada “apertura sexual” derivada de la necesidad de prevenir la pandemia del siglo XX: el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) (Carrillo, 2008).

---

<sup>4</sup> Fue durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970–1976), que se planteó la necesidad de adoptar políticas y programas en varios ámbitos para transformar el país en un Estado moderno, privilegiándose para ello el educativo y el institucional. Particularmente, en el ámbito educativo se planteó realizar una reforma a todo el sector educativo incluyendo planes y programas, misma que incluía los libros de texto (Meneses, 1986). Asimismo, para el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988–1994), con su proyecto modernizador se planteaba como objetivo: “lograr la recuperación de la economía alcanzando la eficiencia y competitividad indispensables para que los países puedan ganar terreno en los mercados internacionales, bajo el supuesto de que avanzar por ese camino conduce al desarrollo de los países y en consecuencia de su población” (Noriega, 2000). Para el sexenio encabezado por Ernesto Zedillo Ponce de León, la educación y la planificación familiar jugaron un papel importante en la realización del objetivo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000) y los subprogramas que lo integraban consideraban como ejes la a) Educación y comunicación en población, Planificación familiar y salud reproductiva. (CONAPO, 1995)

La educación sexual puede ser ubicada bajo los términos antes mencionados, es decir, como aspecto que debe ser mediado y sólo puede estudiarse desde el plano reproductivo, desde esta perspectiva lo retoma la Secretaría de Educación Pública lo marca ámbito “Desarrollo Humano y cuidado de la salud” correspondiente al Programa de Ciencias naturales, dichos temas son (SEP, 2011: 79-87):

**Ámbito: Desarrollo Humano y cuidado de la salud**

Quinto año	Sexto año
Bloque I. ¿Cómo mantener la salud? Tema 1. La dieta correcta y su importancia para la salud. Tema 2. Situaciones de riesgo en la adolescencia. Tema3. Funcionamiento de los aparatos sexuales el sistema glandular.	Bloque I. ¿Cómo mantener la salud? Tema 1. Coordinación y defensa del cuerpo humano. Tema2. Etapas del desarrollo humano: la reproducción. Tema 3. Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia.

Por otro lado, se pueden ubicar de manera muy general dentro de los libros de Educación Cívica y Ética en el eje formativo “Formación de la persona” y los temas son: (SEP, 2011: 169-171)

**Eje formativo: Formación de la persona**

Quinto año	Sexto año
Bloque I. Niñas y niños que construyen su identidad y previenen riesgos Lección 1: Cambios en nuestro cuerpo y en nuestra imagen. Lo que sé y lo que... siento.	Bloque I. De la niñez a la adolescencia. Lección 1. Mi crecimiento y desarrollo. Lo que sé y lo que... siento. Cambios físicos y emocionales en la pubertad. Lección 2. Nuestro derecho a la salud. Lo que sé y lo que... opino. Lección3. Aprendo a decidir sobre mi persona. Lo que sé y lo que... opino. Lección 4. Relaciones personales basadas en el respeto a la dignidad humana. Lo que sé y lo que... opino.

No obstante, aun cuando se ha incluido la educación sexual como un contenido más de la curricula de la educación básica, las problemáticas como el embarazo en las adolescentes, los embarazos no deseados en la población de entre 12 a 25 años, portar alguna Infección de Transmisión Sexual (ITS), contraer SIDA y ser madre en edad adolescente de entre los 14 y 20 años tienden a incrementarse a través de los años, lo que permite observar que esta reforma en el plano educativo no ha sido suficiente. Lo anterior puede tener diferentes lecturas, una de éstas es que nos permite ver como la educación sexual a partir de su objeto, la sexualidad, sigue siendo un tema que en nuestra sociedad sigue como tabú, pero al que se sigue apostando a que este tipo de educación ayude a resolver las problemáticas antes citadas.

Por ello, no se puede dejar de lado la importancia que tiene dicha educación en la formación de los sujetos, porque ésta se encuentra relacionada con cuestiones que afectan de manera profunda la vida psíquica, física, social y afectiva del individuo; razón por la cual todas las medidas que se tomen al respecto repercuten en la construcción de la subjetividad del individuo.

De manera particular, en la escuela es el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje en el que participan los docentes y estudiantes mediado por los contenidos a estudiar. En este sentido, será necesario ubicar al docente como un agente nodal para que los temas educación sexual sean aprendidos por parte de los estudiantes.

Por lo anterior, se hace necesario pensar en los alcances y límites de la educación sexual en el nivel primaria, si partimos en considerar que el conocimiento no es único ni neutro y el caso del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula el

docente es quien opta y transmite los conocimientos en torno a estos temas, por ello se requiere mirar **la actitud docente** ante la sexualidad.

La presente investigación intentar una comprensión social de las actitudes y lo que plantean la perspectiva discursiva (Ibañez, 2004): las actitudes deben ser entendidas con base en la relación de la persona con otros grupos, siendo éstos los que definen qué y que no es significativo, es decir, su naturaleza se ubica en lo social, de manera específica en el lenguaje y en las prácticas comunicativas.

La importancia de la presente investigación radica en que pone en tensión al docente y sus referentes que permiten el desarrollo de las actitudes en torno al conocimiento a ciertos temas y contenidos, en este caso ante la sexualidad y, con ello, brindar elementos que permitan pensar el papel del docente a través de su discurso dentro del campo complejo de la enseñanza de la educación sexual. Ahora es necesario revisar qué son las actitudes, lo cual se realizará en el siguiente capítulo.

## Capítulo 2. La noción de actitudes

A continuación se desarrolla uno de los conceptos ejes para la investigación que se presenta, a saber, las actitudes.

Las actitudes, como un concepto complejo en su tratamiento, la ubicación de su definición se presentará a partir de los planteamientos que la realiza la psicología social como disciplina encargada del estudio de la noción de actitudes y sus diferentes perspectivas.

### La noción de actitud

Para poder iniciar el presente estudio es necesario precisar que la noción *actitud* es el objeto de estudio de la psicología social “no es una preocupación de la psicología clínica, ni de la psicología general, y tampoco del psicoanálisis (no sólo el término no figura ni siquiera en el clásico *Diccionario de Psicoanálisis* de Laplanche y Pontalis -1974-, sino que tampoco es preocupación, como tal, de los autores de dicha área)” (Orsi, 1988: 61) y que existen muchas teorías, escuelas y perspectivas desde las cuales acercarse al estudio de las actitudes y los procesos de influencia social, en la presente investigación nos interesa partir de la propuesta que se ha realizado desde la psicología social, particularmente, desde la perspectiva de la Psicología Social Sociológica (PSS).

Si las actitudes es la noción nodal para la psicología social, entonces es necesario considerar que este constructo se ha transformado desde la década de los años treinta del siglo pasado. En este sentido, la diferenciación entre las teorías que lo han estudiado radica básicamente en las diferentes concepciones del hombre y su

imagen con las que operan cada una de las teorías psicológicas y las investigaciones que realizan cada una de éstas. (Escámez, 2007: 43)

De manera general, para Ibáñez (2004), las dos perspectivas desde las cuales se ha teorizado acerca de las actitudes son desde la perspectiva de la Psicología Social Psicológica (PSP), la cual ha mantenido un papel importante en los planeamientos de la psicología social y “admite que es posible proporcionar definiciones diferenciadas tanto de los fenómenos psicológicos como de los sociales. Admite que entre estos ámbitos hay relación, pero que es de mera exterioridad y, finalmente, mantiene que es posible utilizar métodos de las ciencias positivas para analizar esta relación y encontrar leyes generales que la regulen.” (Ibáñez, 2004: 53-54) Por ello, la actitud tiende a ser entendida como una predisposición interna del individuo.

Por otro lado, se puede ubicar la perspectiva de la Psicología Social Sociológica (PSS), la cual sostiene:

Que lo psicológico y lo social son una suerte de tejido sin costuras, por lo que resulta difícil poner un límite que marque dónde empieza un fenómeno y dónde el otro. En consecuencia, la relación que se postula entre los procesos psicológicos y sociales es de mera interioridad y se apuesta por el uso de los métodos interpretativos para entenderla. Para esta perspectiva, la dimensión simbólica de la realidad es crucial a la hora de comprender cómo lo psicológico se constituye a partir de lo social. (Ibáñez, 2004: 54)

Es decir, la dimensión de lo social cobra un papel importante en la relación entre la manera sentir, pensar y actuar de la gente.

En este sentido, se debe partir del hecho de que las diferentes perspectivas dentro de la psicología social coinciden en que las actitudes no son observables. Así, por

ejemplo, los mentalistas<sup>5</sup>, ubicados en la PSP, proponen que si existen sólo es en función de su medición de forma indirecta, es decir, “con respecto a...” (objeto o situación social) y su entidad será a partir de su inferencia teórica; los anti-mentalistas partidarios del conductismo radical<sup>6</sup>, que intenta un primer acercamiento a la PSS, propondrán que lo que se siente u observa es el cuerpo del observador y que, si bien, puede existir el autoconocimiento, será necesario cuestionarse acerca del objeto observado y la confiabilidad de las observaciones (Orsi, 1988: 62).

Además de estas dos posturas es necesario considerar otros elementos que permite acercarnos a entender a las actitudes, a saber, la importancia del rol del refuerzo y la influencia de las condiciones externas o cuestiones que anteceden a la conducta que la moldean y este proceso se produce en la interacción social, lo que implica un ajuste en las normas constitutivas o de regulación del sujeto y, con ello, la posibilidad de trascender la estructura actual para dar paso a una conducta nueva.

Por todo lo anterior, podemos partir de considerar a la actitud en una primera instancia como “una predisposición a comportarnos de una determinada manera ante la situación u objeto social” (Ibáñez, 2004: 184). En este sentido, es importante considerar el peso que se le ha dado a esta noción para poder entender la conducta, es decir, fue un elemento que permitió que la psicología social se considerara como

---

<sup>5</sup> Dicho paradigma tiene entre sus ideas principales que el objeto de psicología es la mente tanto los estados como los procesos mentales y para su estudio será a partir de la introspección; así lo el dualismo mente-cuerpo será el eje de sus estudios. Algunos de las principales escuelas que se desarrollaron bajo estos planteamientos pueden ser: la psicología experimental de Wundt, el psicoanálisis, la primera psicología experimental de Galton y Binet, la psicología cognitiva; aunque esta última a la postre rechazará la introspección como forma de estudio de la mente y propondrá el conductismo metodológico. (Galimberti, 2002: 99)

<sup>6</sup> El autor principal de este paradigma es B. F. Skinner; éste planteamiento consistía en “constatar la efectividad de la circularidad pragmática entre la conducta investigada (la conducta operante condicionada) y la conducta a investigar (el análisis funcional de la conducta) y en haber reconocido, que a partir de dicha constatación, el carácter innecesario de todas las pretensiones teórico-metodológicas del resto de los conductismos” (Fuentes, 2004: 1).

disciplina científica, porque las actitudes significaron la posibilidad de explicación del comportamiento humano como racional y lógico, a partir de conceptos científicos.

Por lo anterior, es importante considerar el sentido que se le ha otorgado a la actitud y desde la disciplina ha estado permeada por cuestiones más del orden psicológico, es decir, el concepto se ha arraigado como un concepto meramente individual y se deja de lado la dimensión de lo social. En este plano se han desarrollado varias aportaciones, dentro de las cuales destaca la de Festinger (1954), quien es autor de la teoría de la comparación social y de la disonancia cognitiva. Uno de los principales planteamientos es que ambas teorías “tienen un punto de contacto: el hecho de que la persona necesita coherencia y estabilidad en sus relaciones, y el que para asegurar este equilibrio utilice procesos comparativos” (Ibáñez, 2004: 185). Por ello, bajo estas propuestas las actitudes se ubican en el sistema cognitivo individual y los grupos son recursos desde los cuales se puede comparar y alterar las acciones.

No obstante, a la par de estos planteamientos hechos por Festinger, se presentaron otros donde los grupos tuvieron un papel más relevante en la constitución de las actitudes, por ejemplo, Newcomb, postulará “que las actitudes no se generan y mantienen en el vacío social, sino que están profundamente vinculadas a los grupos de pertenencia y referencia” (Newcomb, 1959: 312), con este planteamiento se puede ubicar que las actitudes no sólo tendrán relación con el plano individual, sino como un aspecto radicalmente social.

Así mismo, existen otras formas de entender a las actitudes, tal como lo señala Sampon, al considerarlas como “sociales e históricas, enraizadas en los grupos y en sus procesos ideológicos –y por tanto, inevitablemente ligadas al orden social”

(Sampon citado en Ibáñez, 2004: 187) y este planteamiento será ubicado dentro de las perspectivas discursivas, en las que la persona se presentará como agente activo que da sentido a su vida a través de la interacción y relación con los otros.

Para las orientaciones discursivas las actitudes serán consideradas como “maneras de hablar evaluativas” (Ibáñez, 2004: 187) entonces, éstas derivarán de la interacción y la argumentación entre personas y, por tanto, ligadas a las relaciones de poder entre los grupos, del lenguaje, los valores culturales y la visión del mundo que se negocia y comparte.

Bajo este orden de ideas, las actitudes se pueden considerar como una relación, porque permiten explicar el vínculo que existe entre ciertos objetos y el comportamiento de la persona hacia estos, es decir, su carácter es mediador, pero también dinámico y orientador, en donde se juega la coherencia de las actitudes de una persona en el momento de actuar; por lo que “la actitud es una estructura cognitiva-emocional que canaliza la significación de los objetos y orienta el comportamiento hacia los objetos” (Ibáñez, 2004: 198)

Los anteriores planteamientos, permiten ubicar uno de los supuestos principales que darán sentido a entender a las actitudes esto es: “la estructura simbólica a partir de la cual el sujeto interactúa con su medio es emergente de un mundo interno (compuesto de necesidades, deseos, fantasías y potencialidades) que es producto de una historia de condicionamientos y aprendizajes que determinan un modo de ser del sujeto en el mundo.” (Orsi, 1988: 64) y esto no se presenta, sino es el marco de las relaciones sociales y de interacción con lo social.

En este sentido, es importante reiterar que tratar de definir la noción de las actitudes desde el campo de la psicología social es una labor compleja, sobre todo porque se le ha relacionado con otros conceptos semejantes tales como creencias, conceptos, motivos, opiniones, hábitos y rasgos. Algunas de las diferencias de las actitudes con estas nociones son (Orsi, 1988: 64):

- Las creencias, implican la aceptación de alguna proposición de acuerdo con las características de algún objeto o situación y, por tanto, refieren a un proceso más cognitivo que afectivo.
- Los conceptos, si bien son procesos cognitivos, brindan los elementos clasificatorios que permiten la elaboración de evaluaciones y con ello establecer relaciones.
- Los motivos, tienen relación con un elemento que estructuran a las actitudes, la direccionalidad de la conducta y se encuentran relacionados con las fuerzas pulsionales estrechamente ligadas a la personalidad.
- Las opiniones, al igual que las creencias, se sostienen sin un plano afectivo y tienen relación en la revisión de confirmación o negación de los hechos o experiencias. Así mismo, las opiniones se verbalizan, son respuestas y son distintas a las actitudes porque éstas últimas son las formas de predisposición a la respuesta.
- Los hábitos, si bien junto con las actitudes reflejan una tendencia a la acción, se diferencian, porque estos tienen formas observables, bien definidas.
- El rasgo, si bien tiene relación con la actitud en cuanto que ambos tienen un estado de disposición, se diferencia de la actitud porque dicho estado es inespecífico y abarcativo.
- Los valores, sin duda es uno de los conceptos que más se ha confundido con las actitudes o no se tiene una línea de delimitación entre ambos conceptos. Su

diferencia puede estar en su misma relación, es decir “una misma actitud puede tener valores distintos para dos personas y a su vez, un valor determinado puede dar lugar a la emergencia de dos actitudes distintas y hasta, eventualmente, contradictorias entre sí” (Orsi, 1988: 65). Esta definición nos permite observar que el valor subsume a la actitud, lo que nos puede ayudar a pensar que las mediciones de las actitudes son, “mediciones de conformación de los ejes valorativo-actitudinales de un sujeto” (Orsi, 1988: 65) también pueden ser definidos como la importancia y utilidad que se confiere a actividades y objetos particulares serán tanto fines como medios para realizar ciertas situaciones (Aiken, 2002: 5)

Una vez ubicado la diferencia entre estos conceptos y las actitudes, es necesario situar como desde la psicología social los aspectos tanto estructurales como funcionales de las actitudes.

El modelo tridimensional es el que tiene más impacto para ubicar los componentes básicos que estructuran de las actitudes, dicho modelo señala que son tres (Orsi, 1988: 66):

1. El componente cognitivo, en los que se reflejan creencias, pensamientos, opiniones conocimientos y expectativas acerca de objetos o situaciones sociales.
2. El componente evaluativo-afectivo, manifiesta el sentimiento o emoción ligada al objeto de la actitud.
3. El componente de la acción, muestran el estado de predisposición o tendencias a responder o actuar a favor o en contra del objeto o situación de la actitud.

El modelo, lo que se plantea es que las actitudes engloban: a) un conjunto organizado de conocimiento o ideas, b) marcan una predisposición favorable o desfavorable y, c) llevan a actuar frente a un objeto o situación social, dice o se hace afecta tiene una implicación personal. Lo importante del modelo es que estos tres elementos que constituyen a las actitudes –cognitivo, conductual y afectivo- son relevantes en relación con las actitudes, es decir, que sólo podemos hablar de actitud cuando lo que se piensa, siente

Es importante destacar que los tres componentes están interrelacionados y que a su vez, cada uno repercute en los otros, el privilegio conceptual de alguno de los tres componentes es un hecho frecuente, por lo que podemos observar diferentes escenarios (Orsi, 1988: 69):

- Si se privilegia el componente cognitivo, la actitud reflejará las opiniones del sujeto y sus valencias del objeto de la actitud.
- La acentuación de los componentes afectivos, la valencia será lo que ordene la acción y el principio del placer será el que se tratará de alcanzar.
- El privilegio de los elementos de la acción, permitirán el refuerzo que mantiene la conducta.

En este sentido, desde el plano de la psicología social la noción actitud permite teorizar sobre componentes afectivos, este elemento ha sido dejado de lado por parte de varios estudiosos en el campo de esta disciplina desde el plano más tradicional, dándole más peso a la cuestión cognitiva de las actitudes.

Es importante considerar que si bien la actitud es la condición interna de carácter evaluativo, las respuestas cognitivas, afectivas y de la acción no son más que su expresión externa. Por ello, para la evaluación de las mismas, será necesario ubicar las diferentes dimensiones de las mismas (Orsi, 1988: 67 y Festiger, s/a: 51):

- a) La dirección, expresa el componente cognitivo y evidencia el acercamiento/aceptación o alejamiento/ rechazo del objeto de la actitud, es una medida del componente afectivo.
- b) La intensidad o grado, da cuenta del componente afectivo y da cuenta de la fuerza de los sentimientos hacia la actitud expresada.
- c) Son aprendidas, son producto de la interacción del individuo en su medio social.
- d) Centralidad, grados de interacción entre ellas y se relacionan con que tienen referentes específicos, de índole social o materia y son relativamente estables y perdurables.

Es importante destacar que estas dimensiones están ligadas, puesto que su definición es por referencia unas a otras y no de manera lineal o dependiente.

Por otro lado, dado que la noción ha sido presa de modificaciones en sus planteamientos desde la disciplina de la psicología social, también ha sido un campo de debate la forma en que éstas pueden medirse, porque al contar con un carácter mediador y relacional, las actitudes no son un aspecto de la persona que pueda observarse o medirse directamente, razón por la cual se han elaborado una serie de técnicas para esta labor dentro de las cuales destacan:

La escala de intervalos aparentemente iguales de Thurstone (Guil, 2006), la cual consiste en elaborar una serie de frases (cien por lo menos) relacionadas con el objeto de la actitud, mismas que tienen que representar todas las posiciones con respecto al dicho objeto (generalidad), desde las más favorables hasta la más desfavorable. Se evalúan los ítems por parte de jueces seleccionados, quienes tienen que determinar, la manera más objetiva posible, que en realidad las afirmaciones sean favorables o desfavorables y se les asigna un valor de acuerdo a la puntuación asignada por los jueces y, entonces será la medida de sus puntuaciones. La selección de ítems será sólo de veinte o treinta bajo los siguientes criterios (Guil, 2006):

1. Tienen que cubrir el continuo de la actitud.
2. Se seleccionan los ítems que han reunido más acuerdo por parte de los jueces y se evitan los ítems ambiguos.
3. Se limitan los ítems irrelevantes o que son incapaces de distinguir las posiciones diferentes de la gente.

En cuanto se hayan seleccionado los ítems que componen la escala, se puede utilizar para medir las actitudes de las personas y se darán las puntuaciones conforme a la suma de los valores escalares de los ítems con los que han estado de acuerdo.

La escala Likert (Elejabarrieta, 1984), forma parte de las escalas aditivas, se propuso como alternativa de simplificar la escala Thurstone, en ésta se valida a partir de las opiniones de las personas. La escala se conforma con los ítems que diferencian mejor los diferentes rasgos de opinión. Se solicita a la persona que indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem en una escala de cinco puntos. Se supone que cada escala es la expresión de la actitud, por lo que los ítems tendrían que correlacionarse, lo que permite esta escala es conocer el orden de las actitudes en un

continuo (desde favorable hasta desfavorable); sin embargo, no permite saber la proximidad o distancia de las actitudes.

La escala o escalograma de Guttman (Guil, 2006), forma parte de las escalas acumulativa y mide la intensidad de la actitud a través de ítems se ordenan jerárquicamente (de entre 30 y 40) que miden una dimensión única, por lo que se caracteriza por medir la intensidad de la actitud, es acumulativa, porque la respuesta afirmativa sucesiva incluyen la afirmación de las anteriores.

Cada uno de estos instrumentos permiten acercarse a la medición de las actitudes, aspecto que a lo largo de los planteamientos de la psicología social ha sido tema de debate, por la dificultad de ubicar las actitudes, puesto que no son observables.

Las discusiones en torno a la medición tienen relación con las diferentes funciones que se les han atribuido, es decir, si bien se pueden elaborar los instrumentos necesarios para poder dar cuenta de ellas, no se puede ubicar las funciones que cumplen para las personas en particular, por lo que se considera importante presentar dichas funciones y éstas se pueden centrar bajo dos principales los planteamientos: los funcionales y los cognitivos de las actitudes.

De acuerdo a la teoría funcional de las actitudes, misma que se encuentra influenciada por la teoría psicoanalítica, desarrollada por Katz, (Katz, 1960 y Bruner, 1956) existe el elemento de carácter motivacional (o de predisposición) implicado en ellas, algunas de las funciones que caracterizan la estructura actitudinal son cuatro:

1. Adaptativa o de ajuste social, la cual se reforzará de acuerdo al grado de aprobación social que resulte, así como del refuerzo positivo producto de haber alcanzado un objeto-meta.
2. De defensa del yo, permite formar estilos de respuesta que protegen al yo contra aquello que lo pueda confundir con un estímulo desestructurante.
3. De expresión de los valores, con lo se reafirma el *self* y actúa a su vez como reforzante de la conducta.
4. De conocimiento, expresión de dominio y predictibilidad a través de la estabilidad y dominio del medio.

Por otro lado, están las funciones cognitivas, en las cuales se centran en el impacto que tiene el procesamiento de la información, es decir, “cómo las actitudes influyen (a veces sesgado, a veces acelerado) nuestra percepción, comprensión y recuerdo del mundo en el cual vivimos” (Ibáñez, 2004: 210) tal como se presentan en los siguientes autores:

Judd y Kulik (1980) y Lingle y Osterom (1981) consideran que las actitudes pueden funcionar como esquemas y proporcionar un marco desde el cual interpretar el mundo y entender sus acontecimientos, para orientar y enfrentar al mundo con la mayor información posible.

Por otro lado, Frey y Rosch (1984) basaron su planteamiento acerca de la investigación activa de información relevante para actitud, en poner a prueba la hipótesis de exposición selectiva derivada de la teoría de la disonancia cognitiva, según la cual “las personas están motivadas a exponerse a la información que concuerda con su actitud y a evitar la información contradictoria referente a la misma, con el fin de mantener la consonancia cognitiva” (Ibáñez, 2004: 210)

La percepción de la información relevante para la actitud la plantean Fazio y Williams (1986) y en ésta se considera que las actitudes sesgan y condicionan la percepción de la información y su eventual evaluación.

El recuerdo de la información relevante para la actitud o también conocida como las teorías del juicio social. Los estudios que se han realizado en torno a este planteamiento se realizaron para ubicar el efecto que tienen las actitudes en la memoria y los resultados se pueden integrar en “el concepto de 'efectos actitudinales bipolares’’: las actitudes facilitan el recuerdo de aquella información que está muy de acuerdo o muy en contra de ellas, más que el de las afirmaciones moderadas” (Ibáñez, 2004: 211) es decir, lo que se trata de conocer es cómo las actitudes tienen repercusiones en los juicios sociales.

Ambas funciones, tanto las motivacionales como las cognitivas, tienen el problema de que enfatizan que las actitudes son útiles para las personas de manera individual, pero es importante destacar que no siempre la funcionalidad está centrada en el sujeto, sino en las necesidades e ideología del grupo al cual las actitudes remiten. (Ibáñez, 2004: 207)

Después de haber presentado la forma en que se define la noción de las actitudes desde la perspectiva tradicional, donde se puede ubicar claramente su tendencia a apuntar a que éstas refieren a algo individual, es decir, a un hecho mental de la persona, por ende, el grupo no se considera como elemento que les impacta o si se recupera será para ubicarlo como “el contexto” en que los individuos tienen las actitudes, sin que repercuta en su naturaleza.

Sin embargo, existen otros planteamientos como el de Newcomb, quién a través de sus estudios demuestra que las actitudes están fuertemente ligadas a los grupos de referencia y explica “este tipo de actitudes no se adquieren en el vacío de lo social. Su adquisición está en función de la relación de uno mismo con otros grupos, de manera positiva o negativa” (Newcomb, 1958: 52)

En este sentido, es necesario considerar que si bien las actitudes tienen una relación entre una persona y un objeto, es precisamente el grupo el que define qué es y qué no es significativo y entonces dicha relación está mediada por los grupos, sus normas y valores, es decir, por su visión del mundo, así “la actitud sería una versión individual del valor grupal [entonces] las actitudes serían la materialización de la ideología del grupo en el pensamiento del individuo, supondrían la incorporación [...] de aquellos esquemas que definirían el mundo de cada sociedad y que son transmitidos vía socialización y exigidos en las relaciones sociales” (Ibáñez, 2004: 238) con base en este postulado, se puede decir que las actitudes tienen la posibilidad de unir lo individual con lo social.

Desde esta perspectiva, el contexto toma el papel principal para entender a las actitudes, puesto que será el lugar donde éstas se produzcan enmarcadas por las relaciones de poder entre los grupos y, por tanto, tienen su componente ideológico. Para comprenderlas es necesario entender la cultura grupal o ideología, lo que representa considerar el contexto histórico y la historia de las relaciones entre un grupo y otros.

Por lo anterior, se hace necesario ubicar cómo se forman las actitudes, si bien cada perspectiva de estudio tanto psicológico como sociológico tiene sus planteamientos en torno a este tema, ambas perspectivas coinciden en que las actitudes son

aprendidas y no innatas, por lo que la experiencia directa, los procesos de aprendizaje y los agentes socializadores serán los principales factores en su formación.

Sin embargo, para el presente estudio es de suma importancia recuperar el factor de formación relacionado con los agentes socializadores, dentro de los que se encuentran la familia, la escuela, los medios de comunicación, los amigos y los grupos, pero de manera particular el de la escuela.

En la escuela, al igual que en otras instituciones, no sólo se limita a transmitir conocimientos, sino también maneras de educar, de comportarse y ser persona y “ni siquiera el conocimiento en sí mismo es neutro, muy al contrario, lleva implícitos valores sobre cómo son las personas y sus relaciones, cómo tendría que ser la sociedad, etc. La escuela, en definitiva, transmite a los alumnos cierta manera de ver el mundo y de verse a sí mismos” (Ibáñez, 2004: 204), entonces, la escuela será un agente eje para dicha formación de actitudes siendo uno de sus principales objetivos permitir la socialización entre los miembros de la comunidad educativa, donde los docentes son mediadores de dicha socialización, donde los contenidos son eje, pero no los elementos base para la formación de actitudes.

La socialización es uno de los procesos principales de transmisión y reproducción de las actitudes, lo que permitirá de cierta manera que la persona pertenezca y se desarrolle en una sociedad o cultura, entonces es necesario conocer cuáles son las funciones que se atribuyen a las actitudes (Ibáñez, 2004).

Las propuestas centradas en el individuo desarrolladas al inicio del presente capítulo dejan de lado el aspecto ideológico que también forma parte de las

actitudes. No obstante, existen otras corrientes en las que se recupera de manera más directa la raíz social del concepto, dentro de las cuales se ubican las perspectivas discursivas “que intentarán explicar cómo las actitudes no pueden entenderse como algo mental e individual, puesto que, muy al contrario, su naturaleza se encuentra en lo social, especialmente en el lenguaje y en las prácticas comunicativas” (Ibañez, 2004: 240-241)

De manera particular, las perspectivas discursivas cambian de manera radical la manera de comprender a las actitudes, uno de los principales cambios es considerar la dimensión interpersonal más que la intrapersonal de las actitudes.

La perspectiva parte de una idea distinta de la persona, es decir, no es un individuo solo, sino que sus conocimientos, identidad, su manera de comprenderse, sus acciones, etc., se determinan de acuerdo a la sociedad a la que pertenece y las prácticas colectivas en las que participa. Así, las actitudes son posiciones colectivamente producidas y será importante ubicar cuál es su papel en relación entre personas.

Si se parte de estudiar a la persona en su situación relacional, se le visualiza como un ente activo que interpreta con base en las normas y reglas sociales, sobre valores sociales de un contexto en particular, y da sentido a su mundo.

Por lo anterior, las perspectivas discursivas “se centran en la interacción cotidiana, en el habla y en el discurso, en las actividades que la gente lleva a cabo cuando da sentido al mundo social [el enfoque cambia] hacia las prácticas de interacción” entonces la perspectiva “no intenta identificar las actitudes como algo que tenemos en la cabeza, ni como una predisposición interior individual sino como prácticas

evaluativas, es decir, como maneras de hablar con las que hacemos saber a los otros nuestra posición ante ciertos hechos. [De esta forma las actitudes serán entendidas desde esta perspectiva] como las maneras de hablar que nos permiten posicionarnos a favor o en contra de ciertas situaciones.” (Ibañez, 2004: 242-243)

Bajo este orden de ideas, será importante recuperar una noción de discurso, el cual puede ser conceptualizado desde diferentes posicionamientos, pero uno que permite mantener la articulación con las perspectivas discursivas de las actitudes es lo que desarrolla Burgos y señala:

Discurso se entiende [...] como significación inherente a toda organización social; la capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto [...]. Cuando hablamos de discurso [nos referimos] a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación. (Buenfil, 1991: 2-8)

Es también el conjunto de ideas, valores y opiniones que “se articulan en prácticas lingüísticas desde ciertas posiciones institucionales que está situado históricamente, y que construye un objeto de determinada manera” (Ibañez, 2004: 244) éste no es algo tangible, sino que se materializa en textos concretos que deberán ser preparados para su análisis, y texto considerado de una manera más amplia como lo propone Parker como “tejidos delimitados de significados reproducidos en cualquier forma que se pueda analizar de manera interpretativa” (Parker, 1992: 6)

En este sentido, es importante considerar que los discursos están determinados por las estructuras sociales donde el lenguaje cobra un papel importante para su ubicación. El lenguaje no sólo como una práctica comunicativa, sino como constructor de versiones del mundo social donde se desarrolla , es decir, constituye

y forma parte de las prácticas sociales, así “ los objetos son construidos y cambian de naturaleza según como se habla de ellos” (Ibañez, 2004: 247)

A manera de resumen, las perspectivas discursivas centrará su análisis en el discurso, cómo se construye y cómo éste construye el objeto de evaluación, por lo que será necesario recuperar el contexto desde el cual se construye el discurso, porque éste marcará lo que piensa, dice y hace la persona, por esta razón se considera que las versiones son siempre situadas y, por ende, “objetivos diferentes o contextos diferentes pueden producir actitudes diferentes” (Ibañez, 2004: 249)

Una de las características principales de esta perspectiva es que existe la insistencia es algo presente en las actitudes, porque no la ubican en el ámbito cognitivo, sino en el contexto de la argumentación como lo señala Billig (1991) y de manera general señala que “todas las actitudes están situadas en un contexto argumentativo más amplio, ya que la gente tiene actitudes con respecto a temas que –sean del tipo que sean- despiertan debate y desacuerdo” (Ibañez, 2004: 251) por lo que desde la perspectiva discursiva se acepta el carácter dilemático, ambiguo, abierto y polisémico de las actitudes. “porque las actitudes no sólo comportan una posición favorable o desfavorable, sino también la voluntad y capacidad de entrar en polémica, ya que la gente justifica sus actitudes, critica puntos de vista contrarios, discute” (Ibañez, 2004: 251), por lo que se les puede considerar como una herramienta que permite construir identidad y el sí mismo.

Por todo lo anterior, el presente estudio parte de considerar que al no existir una noción absoluta de lo que puede ser las actitudes, si no de que dependerá de la perspectiva desde la cual se estudie. Si es desde el plano psicológico, lo que se privilegiará serán los elementos desde la personalidad para comprender los

componentes que la integran y sus formas en las que se producen. Si es desde el plano sociológico, se retomarán aspectos más relacionados con la interacción social, las condiciones externas y del rol del refuerzo que permitan ubicar la manera en que se presentan, es decir, “que los fenómenos psicológicos están socialmente contruidos” (Ibañez, 2004: 55)

Por otro lado, serán las perspectivas discursivas desde donde se realizará el análisis de las actitudes, donde el discurso es nodal para ubicarlas, es decir, las actitudes serán consideradas como el posicionamiento evaluativo que tiene un sujeto ante un objeto o situación social a través del lenguaje, que se construyen desde lo simbólico de la realidad enmarcado por el grupo al que pertenecen, esto permitirá ubicar lo que a) se piensa (el aspecto cognitivo de las actitudes), b) se siente (componente afectivo) o c) se actúa (elemento de la acción).

De manera específica, se realizará un trabajo interpretativo de lo que los docentes de educación básica evalúan con respecto a la sexualidad y su práctica cuando imparten la educación sexual que permitan articular posiciones y el contexto de que se habla para con ellos ubicar lo que el docente piensa, siente, dice y hace con respecto a la sexualidad.

### **Acercamiento a las actitudes desde los estudios en torno al docente**

Será por lo anterior que tratar de brindar una definición univoca de lo que pueden ser las actitudes es una labor compleja, pero de manera particular nos interesa realizar un acercamiento para comprenderlas. Por ello se considera pertinente revisar los estudios realizados en torno a las actitudes y la labor docente, así como

desde dónde o a partir de qué concepto se han realizado dichas investigaciones, como aspecto que permitirá tener panorama más amplio desde el cuál mirar a las actitudes.

Así, Rodríguez, Cabrar y Marín, España, (1997), elaboran la validación de una escala para medir las actitudes del profesorado de Educación Primaria ante la educación multinacional. Consideran a las actitudes como predisposiciones aprendidas y estables que pueden cambiar de manera valorativa, a favor o en contra, frente a un objeto. Si bien los autores retoman la cuestión de la predisposición en las actitudes, tienen a hacer énfasis en el plano evaluativo de las mismas frente al objeto a valorar.

El equipo de investigadores parte del supuesto que el conocimiento de las actitudes de los profesores en torno a la educación multinacional, permitirá constatar y valorar las situaciones individuales y de grupo para comprender cómo y por qué se actúa de determinada manera ante dicha educación. El instrumento para medir las actitudes fue la escala sumativa tipo Likert, la cual están constituidas por juicios que permitan medir las reacciones valorativas (respuestas) de los sujetos, pueden ser planteadas a favor o en contra del objeto a investigar. Las dimensiones utilizadas fueron (Rodríguez, Cabrar y Marín, 1997: 105):

- Efectos que produce la educación multinacional en el alumnado (en el grupo mayoritario, en el minoritario y en el total) relativo a: socialización, aprendizaje, personalidad, interés o motivación, valores, disciplina.
- Efectos que se producen en el profesorado, relativos a: su trabajo en el aula, relación con el alumnado, su formación, su personalidad.
- Efectos de trabajo en el aula, relativos a: programación de materias, materiales utilizados, contenidos que trabajan, experiencias de aprendizaje.

- Papel de la escuela. Organización y tipo de enseñanza. Asignación del alumnado al aula y a la escuela.

El resultado fue que no existe diferencia en la actitud de la educación multinacional, ni por sexo, no según los años que lleva trabajando con niños de minorías, ni si cuenta o no con experiencia en este tipo de educación, ni los años de profesión, la diferencia se ubicó cuando eran docentes del sector público o privado, siendo en los privados actitud más favorable a la educación multinacional.

Ciges, García y Ruiz, España (2001), también plantean un estudio en torno a la necesidad de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad. Parten de dos premisas que dan sentido a los objetivos, procedimientos y conclusiones de la investigación:

1. La formación del profesorado influyen en las actitudes posteriores y en su práctica educativa
2. La formación inicial de los docentes ha de incluir la formación y cambio de actitudes hacia atención de la diversidad y no sólo la capacitación técnica para dar respuesta a la integración de los alumno/as con necesidades educativas especiales.

Para la ubicación de las actitudes de los docentes en este tema se elaboró una escala actitudinal tipo Likert, que dan como resultado de manera general que las actitudes docentes son negativas, de rechazo hacia la integración e inclusión en los centros ordinarios y de culpabilizarían de los alumnos discapacitados.

Souza, Brasil (s/f), parte de considerar que las actitudes favorecen o no la promoción de buenas situaciones de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. ), para definir a la actitud recuperan los tres componentes que la psicología explica intervienen en la actitud: el cognitivo, el afectivo y el conativo o comportamental, estos tres explican “darán forma a la actitud adoptada por los profesores en clase, para una interacción directa e indirecta entre la sociedad, la escuela y los profesores” (Souza, (s/f): 2). Lo que muestra que la actitud si bien está compuesta por los tres elementos antes citados, las actitudes permitirán una relación entre la comunidad educativa y el exterior de la misma.

El estudio se centra explicar cómo las actitudes docentes influyen en la variedad de estilos de enseñanza de la asignatura de física y que las actitudes son resultados del contexto provisto de experiencia y hace énfasis en estudiar más a fondo las actitudes negativas de enseñanza de las ciencias, porque éstas afectan gran parte a los alumnos y será la formación docente la que permita disminuir estas actitudes, porque consideran que es la falta de competencias de enseñanza las que hacen que éstas se presenten. En realidad no se ubica se haya utilizado algún instrumento que pudiera medir dichas actitudes, parte de elementos teóricos en su análisis que permiten llegar a la conclusión citada.

Agudelo, *et al*, Colombia (2008), buscan ubicar las actitudes de los docentes de aula regular en educación primaria hacía la inclusión educativa de estudiantes de limitación visual, para determinar el estado del proceso de inclusión.

Parten en considerar que actitudes son manifestaciones del comportamiento resultado de ideas, creencias o percepciones que se experimentan frente a un objeto, persona o situación, reguladas por las concepciones que se elaboran a lo largo de la

historia y constituyen el ideal del ser, estar y formar parte de la sociedad. El concepto utilizado, además de recuperar los tres elementos que la integran (cognitivo, afectivo y acción) incorpora el aspecto de la regulación social como aspecto que permite que éstas se presenten.

Los autores consideraran que la exclusión forma parte de las determinaciones que la sociedad define, particularmente en lo que respecta a los rasgos de la cultura que influyen para determinar el éxito o fracaso académico que deriva en la diferencia entre los que aprenden o no, esto consideran los autores, creencias o actitudes caracterizan el trato diferencial de los estudiantes. Afirman, que el desarrollo de una educación inclusiva implica cambios tanto el sistema como en la política educativa, en el funcionamiento del Sistema Educativo, en las actitudes y prácticas docentes, así como en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación; puesto que todas han sido pensadas y diseñadas para la homogeneidad. Por ello al presentarse los estudiantes con limitación visual, hacen repensar la práctica docente y consideran que el docente debe ser, ante estos casos, un mediador durante del proceso enseñanza aprendizaje y de las relaciones que se producen dentro de la institución educativa, pero opinan que esta mediación se puede realizar si el docente cuenta con la capacitación adecuada y establezca actitudes abiertas a la posibilidad de aprendizajes diversos.

Por otro lado, apuestan que son las actitudes abiertas las que pueden ser eje para el aprendizaje e inclusión que permita el éxito y participación de los estudiantes con dicha condición.

Para la investigación se utilizó la escala de actitudes tipo Likert y los propósitos de utilización del instrumento fueron en dos sentidos:

- De observación sistematizada.
- De confrontación entre las respuestas de los docentes y la información recopilada por parte de las investigadoras, por lo que el instrumento se aplicó al finalizar el proceso de observación (Agudelo, *et al*, 2008: 68).

La investigación también utilizó la entrevista semi-estructurada para ubicar las aproximaciones a las construcciones de significación de los individuos y se recuperó la observación sistematizada en tanto permitió visualizar algunos elementos importantes de la actitud de los docentes observados, pero la observación fue preparada, puesto que se acompañó de la entrevista, lo que permitió definir qué actitudes favorecen o no la inclusión de los estudiantes con limitación visual, la utilización de ambas herramientas permitió dichas herramientas fue la implementación de la denominada observación participante, la cual implicó una intervención, porque se tuvo que estar atento a las eventualidades dentro del aula en la relación entre el docente y el estudiante con limitación visual.

Ante este planeamiento de los instrumentos y al aplicarlos se llegaron a los siguientes resultados:

- a) La observación realizada evidenció una actitud desfavorable frente a los procesos de inclusión, mientras que la aplicación de la escala se respondió que su actitud es favorable, lo que “denotando que a pesar de sentir que sus actitudes son consecuentes con lo demandado en los procesos de inclusión, sus acciones evidencian actitudes contrarias” (Agudelo, *et al*, 2008: 79), es decir, una cosa es lo que dice que hacen y otra lo que realmente hacen.
- b) Para el componente cognitivo, el equipo investigador denotó una actitud desfavorable y los docentes se ubican en actitud favorable. Esto se derivó de

ubicar que existía una discrepancia entre la planeación estratégica que permitiera la definición de las acciones a favor de los estudiantes con limitación visual y los que no lo son, lo que dificulta la participación en las actividades por parte de dichos estudiantes.

- c) Acerca del componente afectivo los resultados fueron que el equipo investigador ubico una actitud con rango desfavorable, mientras que en las respuestas a los ítems de escala Likert los docentes ubican su actitud en el rango de favorabilidad, el resultado se apoyó con lo que los docentes expresaron en la entrevista realizada. De manera general los docentes del estudio coinciden a los estudiantes con limitación visual como seres especiales que les generan los siguientes sentimientos: impotencia, ternura, angustia; pero reconocen que tienen capacidades, con la posibilidad de llegar a ser talentosos en diferentes áreas. Además tienen sentido del humor, excelente memoria, expresión verbal. Los resultados del equipo investigador en la observación ubican elementos de ansiedad y angustia que les producen los estudiantes con debilidad visual a los docentes, lo que produce en el aula una actitud evasiva que se ubica en la falta de interés y compromiso para el diseño de metodologías que favorezcan el desarrollo humano de los estudiantes.

Por lo que el equipo investigador concluye que dados los resultados desfavorables que se ubicaron, permiten “reflexionar y cuestionarse sobre cómo los docentes deben orientar los procesos de inclusión de las personas con limitación visual, no sólo desde su formación profesional sino también personal; pues la labor docente es la clave para lograr procesos de inclusión educativa.” (Agudelo, *et al*, 2008: 95)

Por otro lado, Matos, Colombia (2006); realiza un estudio descriptivo acerca de la actitud del docente de educación física hacia la cultura organizacional del Circuito Escolar del Municipio de Maracaibo, Estado de Zulia de Colombia.

El autor retoma la definición de la actitud Morales quien “afirma que las actitudes comprenden un conjunto de predisposiciones aprendidas, las cuales no son innatas en el individuo, pero se mantienen relativamente estables determinando su forma de actuar en distintas situaciones donde está presente el objeto de la actitud” (citado en Matos, 1998, p. 28). Salazar (2009: 29) señala “que la actitud comprende la predisposición del individuo hacia determinados objetivos o metas, designando un conjunto de creencias, sentimientos, pensamientos, todas ellas relacionadas entre sí y organizadas en torno a un objeto o situación”. De manera general, los autores ubican a las actitudes como una predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable alguna situación, objeto o símbolo.

La investigación tiene como eje de estudio la cultura organizacional como elemento que permitirá que el docente de educación física se asocie y participe en el logro de mejores actitudes hacia la institución; lo que a su vez servirá de apoyo para brindar elementos teóricos que permitan el desarrollo de dicha cultura en las instituciones, de manera específica en el sector educativo. Considera que la actitud docente de educación física debe estar orientada a proyectar una imagen moral con ética profesional dentro y fuera de la institución y esto se forma a partir de las experiencias que obtiene de su trayectoria, por ello el docente “debe aprender a balancear su forma de ser, aprender a vivir en comunidad, trabajar mancomunadamente en equipo, relacionarse con los demás expresando ideas y discutiendo criterios lo cual le permite, la adquisición de hábitos, tolerancia y

respeto como forma de enriquecimiento de la cultura de la Institución Educativa” (Matos, 2006: 14).

La recolección de datos se hizo a partir de la observación mediante encuesta y dos cuestionarios tipo Escala de actitudes Likert, con cinco alternativas de respuesta en grados de acuerdo a desacuerdo.

Los resultados del estudio señalan que existe una relación positiva entre la actitud docente y su desempeño, es decir, que la mejora en el desempeño laboral del personal docente está directamente relacionada con la actitud del gerente educativo y ésta entre más positiva sea, será de igual manera la del docente.

Montañez, Ecuador (2014), tiene como propósito conocer cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. La idea del estudio deriva de la ubicación de la carencia en el conocimiento por parte de los docentes estudiados acerca del significado del concepto de inclusión, como derecho para todos y la responsabilidad de los docentes para que la inclusión sea una realidad siendo la formación de los profesores un elemento clave para ello. Si bien no se puede ubicar un concepto eje de las actitudes, desarrollan su planteamiento a partir de establecer el marco de derecho a la educación inclusiva.

El estudio se realiza a partir de un cuestionario relativo a actitudes y se realiza un estudio diferencial de las variables sexo, titularidad de los centros donde se hizo el estudio y la edad de los encuestados. El resultado de manera general es que los docentes tienen una predisposición positiva a la atención de las demandas de todos los niños y, por tanto, a la inclusión en la escuela.

Otro estudio realizado por Meléndez, Venezuela (2003), desarrolla su investigación en torno al estudio de las actitudes del profesor universitario desde una perspectiva psicológica.

Por ello, considera a las actitudes como un proceso evaluativo, en el que individuo valorara los elementos que relacionados con su vida personal y social; como una relación bipolar, como proceso que remite a la relación entre elementos opuestos, es decir, con distintas cargas o significados, por ejemplo: lo que gusta o disgusta, lo que permitirá que ambos extremos mantengan un balance y se evite una unión entre dichos extremos; predisposiciones, proceso que prepara al individuo a pensar, hacer y sentir algo, lo que permite clasificar objetos para primero reaccionar y segundo evaluarlos; disposición, tiene relación con la determinación concreta para pensar, actuar y sentir hacia un objeto , persona o situación, es decir, refiere a la acción física y; creencias, se basan en la configuración de ideas con diferentes valores frente a los objetos, situaciones o personas. Lo que se puede ubicar de esta definición es que de alguna manera hacer referencia a los tres componentes de las actitudes desarrollados al inicio del presente apartado (cognitivo, afectivo y de la acción) e introduce el elemento relacional entre la vida personal y social que permite al sujeto vivir el mundo.

En este sentido, busca identificar y analizar los conceptos sobre actitudes desde una perspectiva cronológica y epistemológica, caracterizar los aspectos que constituyen las actitudes de los profesores de este nivel educativo ante su formación profesional, explicar las funciones de dichas actitudes ante su actividad profesional y exponer los procesos psicológicos que repercuten en la formación de actitudes en el académico universitario.

Los resultados del estudio concluyen que “las actitudes son un proceso mental complejo, constante, determinante y evolutivo en la conducta del profesor universitario, que implica la configuración y dinámica de sus ideas, sentimientos y acciones demostrables ante la formación profesional” (Meléndez, 2003: 12). Así mismo, derivan que las actitudes se encuentran conformadas por los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales que determinan su generación y fortalecimiento, lo que repercute en la adecuada y excelente competencia docente frente a su formación profesional, por lo que lo que los direccionará a una manera efectiva, eficaz, eficiente o no hacía sus actividades formativas. Sin embargo, sobre todos estos resultados destaca el énfasis que hace el autor acerca del factor psicológico de la afectividad del profesor es el protagonista en la ejecución de la formación universitaria.

Otros investigadores venezolanos, Peinado, Bolívar y Briceño (2011), tratan de ubicar la actitud docente de educación media ante el uso de la computadora.

Al definición de actitudes es a partir del planteamiento de Lahey son “las características que predisponen a actuar y sentir de determinada manera de manera positiva o negativa” (citado en Peinado, Bolivar y Briceño, 2011: 90). Así mismo, hacen hincapié que las actitudes dan pauta a las conductas que tienen las personas hacia objetos o acontecimientos y desempeñan un papel crucial en la interacción humana siendo el campo de la psicología social. Sin embargo, recuperan otra categoría que permite explicar el comportamiento: la Teoría de la Acción Razonada (TRA) de Fishbein y Ajzan, la cual se desarrolla a partir de evidenciar que existen conductas que controlan de manera consciente los individuos a partir de determinantes que la preceden y la explican, pero lo que determina no es la actitud, sino la intención de realizarla. Los precursores de la intención de la conducta es el

plano individual, la actitud de la conducta y el carácter colectivo y social, referido al contexto socio-cultural del individuo, denominada la norma subjetiva; tanto la actitud, se determina por las creencias que la persona tiene sobre algo (objeto, persona o acontecimiento) y la evaluación que es igual a su componente afectivo y la norma subjetiva se determinan por factores que las anteceden y ayudan a comprender la conducta.

El planteamiento derivó de los diversos estudios y recomendaciones acerca de la necesidad de recuperar la incorporación de la tecnología en los procesos educativos, pero no sólo en lo que respecta a la labor educativa si no en la vida cotidiana de los docentes. Para ello se utilizó un cuestionario que se elaboró con base en cuatro variables independientes: 1) adopción hacia la tecnología, 2) experiencia en el uso del computador, 3) frecuencia de uso del computador y 4) entrenamiento recibido.

Los resultados de la investigación conducen a considerar que los profesores tienen es una aceptación positiva e interés, buena disposición y valoración hacia el uso de la tecnología como apoyo a su práctica escolar en general. Así mismo, el estudio a partir de los resultados, considera que en la medida en que el docente asuma una actitud positiva hacia la computadora, incrementará su satisfacción y así, la mejora en su aplicación dentro del aula.; lo que ayudará a disminuir su ansiedad y frustración y podrá orientar de manera más adecuada su labor dentro del proceso enseñanza aprendizaje y se podrá, proponen los autores, garantizar el aumento de la productividad, tanto de docentes como de estudiantes.

Por otro lado, en la investigación propone algunas estrategias para la introducción de los docentes al área de la tecnología computacional y el planteamiento de programas puntuales de intervención.

Los mexicanos Cervantes, Cappello y Castro (2009), analizan las actitudes docentes hacia la educación científica en el nivel básico de primaria, el estudio se realizó derivado de la necesidad que a nivel política educativa se solicita incluir contenidos científicos en los ámbitos educativos, con la introducción de programas innovadores con enfoque científico de contenidos, métodos, estrategias y procesos de evaluación. Definen a las actitudes como “un rasgo característico de la personalidad del individuo, resultado de la interacción social, lo que permite considerar que las actitudes son principalmente aprendidas, pero que además pueden ser resultado de la influencia de otros factores, como el biológico” (Cervantes, Cappello y Castro, 2009: 18). Los autores ubican la forma en que de manera complementaria los factores de la personalidad, sociales y biológicos influyen en la producción de las actitudes de los individuos que permiten la interacción social.

En este sentido, la relación maestro-alumno es eje, pero se centra en el análisis de las actitudes docentes ante la enseñanza de las ciencias, explican que las variables afectivas tienen influencia en el aprovechamiento y que éstas impactan en los resultados de aprendizaje. De manera específica, las actitudes fueron medidas a partir de veintiocho ítems con alternativas de respuesta tipo Escala de actitudes tipo Likert.

Los resultados arrojaron una actitud positiva hacia la educación científica con una variante de un grupo focal quienes enseñan con el Programa Oficial de la Enseñanza de las Ciencias de la Secretaría de Educación pública, en contraste con los que adquirieron la capacitación y aplicación del Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias (PEVCEB).

En el mismo país de la investigación anterior, Gutiérrez (2013) realiza un estudio descriptivo-comparativo, en el que se busca comparar la actitud ante el estudio de la educación por parte de dos grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera (un grupo de segundo y noveno semestre de la carrera en inglés como lengua extranjera). Considera a la actitud como “la disposición que la gente adopta ante cualquier situación o tarea que abarca los aspectos conductuales, afectivos y cognitivos para desenvolverse de acuerdo con un aspecto de su ambiente [...] define o promueve ciertas conductas en el individuo [...] las actitudes son predisposiciones aprendidas, no heredadas y relativamente estables. Por lo tanto, las actitudes afectan los resultados de las actividades que realizan en cualquier área” (Gutiérrez, 2013: 42). Lo que marca de manera particular este concepto son, por un lado, los componentes que la integran (conductual, afectivo y cognitivo) y, por otro, como elemento que predispone una conducta tienen un carácter más relacional.

El planteamiento para la investigación es partir del hecho de resaltar la importancia que tiene adquirir una formación integral en los estudiantes que cursan dicha licenciatura que permita dar cuenta de la labor social que se otorga a la escuela y de manera específica a los educadores.

Así mismo, la autora parte del supuesto que los estudiantes consideran más relevante la formación en el componente específico (la lengua extranjera en este caso) que al de educación, lo cual plantea Gutiérrez “podría tener relación con la falta de vocación y la actitud desfavorable que se presenta ante la misma” (Gutiérrez, 2003: 41) o algunos de los profesores que tienen acercamiento con los estudiantes expresan que aquellos que se encuentran en los primeros semestres no se sienten comprometidos con el estudio de la carrera de educación lo que puede reflejar la actitud que poseen hacia la misma y con ello presentan debilidades en el manejo de

los conocimientos relacionados con aspectos pedagógicos y psicológicos y esta actitud, comenta la autora puede o no presentarse en los alumnos de los últimos niveles.

Para obtención de resultados se planteó la necesidad de conocer las actitudes a partir de la aplicación de un cuestionario con base en la Escala de actitudes tipo Likert, en que se incluyeron ítems que incluían aspectos afectivos, cognitivos y conductuales, los resultados determinaron que la actitud por parte del primer grupo fue neutra y el segundo fue positiva ante el estudio de la educación como elemento que constituye su formación.

Riquelme, *et al*, México, (2013), presentan un estudio cuantitativo, a partir de la construcción, validación y aplicación de un instrumento para conocer la actitud hacia una mujer con éxito. El objetivo principal fue construir un instrumento que pudiera medir la actitud hacia la mujer con éxito en hombre y mujeres. El resultado fue la agrupación de resultados en 71 reactivos distribuidos en cuatro factores: liderazgo, afectiva-altruista, autosuficiente y competente. La construcción se realizó con base en el método de las redes semánticas y la definición de un sólo concepto.

Tal como se señaló en la introducción del apartado las investigaciones que se analizaron para conocer los estudios realizados recientemente en torno a las actitudes docentes.

Así mismo, las investigaciones ubicadas y analizadas se pueden clasificar en tres ejes: a) las que analizan las actitudes desde un plano teórico-conceptual, se basan en los planteamientos que hace la psicología en torno a las actitudes relacionados a cuestiones de sólo de la personalidad; b) las que retoman las actitudes a partir de un

fenómeno en específico, es decir, se utiliza la categoría como elemento que permite dar cuenta la conducta, sentimiento y conocimiento a ciertos temas y los resultados tienen a ser desde la clasificación a manera de aceptación o no aceptación, de gusto o no, aceptaciones positivas o negativas, entre otros; y, c) las que buscan validar un instrumento para la medición de las actitudes en torno a un tema en particular, para ello, se busca que a través de los expertos en el área de estudio y del área estadística, aprobar los elementos que integran las pruebas que recaudarán los resultados de las investigaciones que se deseen realizar.

Así mismo, los estudios nos permiten observar la manera variada y diferenciada de estudiar las actitudes, pero de manera general lo que se busca es contrastar o valorar las situaciones individuales y de grupo para comprender cómo y por qué se actúa diferentes procesos, para poder explicar cómo llegar a que se realice una meta, expectativa o fenómeno (para el caso de la inclusión y la educación multinacional) o medir el estado de los procesos que se estudian, en este caso centrados en el plano educativo.

Para recopilar los resultados de las investigaciones se utilizan diferentes instrumentos, pero destaca el uso de la Escala de actitudes tipo Likert (Rodríguez, Cabrar y Marín, España, (1997); Ciges, García y Ruiz, España (2001); Agudelo, *et al*, Colombia (2008); Matos, Colombia (2006); Cervantes, Cappello y Castro, México (2009) y Gutiérrez, México, (2013)). Dicha escala es uno de los procedimientos y métodos que permite aportar elementos dentro de las estadísticas para estudiar una o diversas problemáticas sociales.

Algunas otras apoyan a dicha la escala con cuestionarios (Peinado, Bolívar y Briceño, Venezuela (2011)) o entrevistas semi-estructuradas y observación participativa

(Agudelo, *et al*, Colombia (2008)), lo que puede ayudar a contar con un panorama más amplio que permita que las actitudes sean más plausibles dentro del estudio complejo que puede representar las actitudes.

Con base en lo anterior, se puede ubicar que las investigaciones nos proporcionan un acercamiento para comprender cómo las actitudes son un elemento que constituye a los docentes y como éstas dan sentido tanto a su hacer y comprensión de su tarea dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y, de igual manera, ante las situaciones específicas a las que se enfrenta en su labor; que permiten o no que los procesos estudiados se realicen; éste aspecto es un eje que recuperaremos para el planteamiento de la presente tesis.

Por otro lado, las definiciones de actitudes que son eje para los planteamientos de los estudios revisados, permiten ubicar su complejidad de definición. Sin embargo, se puede ubicar los dos planos desde donde se conceptualiza: el plano psicológico y el sociológico.<sup>7</sup>

En el primer plano, se ubican las definiciones que parten en considerar a las actitudes como uno de los aspectos de la personalidad (González, 1987; Bautista 2001; Peinado, Bolívar y Briceño (2011), es decir, como manifestaciones de conducta de los individuos que se evidencian a través del estado de ánimo o de las emociones de los individuos derivados de las creencias, la percepción y la cognición frente cierto objeto, situación, acontecimiento o situación.

---

<sup>7</sup> Sin embargo, es importante destacar que con excepción de los estudios de Ciges (2001) y Riquelme (2013) quienes parten de la definición de los objetos de estudio; en el primer caso, desarrollan su planteamiento a partir de establecer a qué se refieren con la educación multinacional y su relación con las actitudes docentes ante dicha educación y, el segundo, tienen como objeto la inclusión y la conceptualizan desde diferentes planos el internacional y nacional y planean la necesidad de una educación inclusiva que sea apoyada por los docentes a partir de ubicar las actitudes y la posibilidad de cambio de las mismas a partir del conocimiento de dicha categoría.

El segundo, plantea que las actitudes tienen relación con un estado de predisposición ante un objeto, símbolo, situación o acontecimiento; el aspecto eje es que dichas predisposiciones son aprendidas y evolutivas (Rodríguez, Cabrar y Marín, 1997); Matos, 2006), es decir, se desarrollan a lo largo de la vida y constituyen el ideal del ser, estar y participar en la sociedad (Agudelo, *et al.*, 2008), son pautas de conducta hacia objetos o acontecimientos (Salazar, 2009) que resultan en rasgos característicos derivados de la interacción social (Meléndez, 2003), por lo que no son aprendidos o heredados de manera innata; si no se derivan de una cuestión que las construyen (Cervantes, Cappello y Castro, 2009 y Gutiérrez, 2013).

### Capítulo 3. La educación sexual y la sexualidad

La educación sexual, la educación para la sexualidad y ahora la educación sexual integral se puede ubicar, tal como se mencionó en capítulos anteriores, como un campo de lucha y debate en el que se hacen evidentes mecanismos de control que muestran las dificultades que tienen las sociedades, para abordar cuestiones relacionadas con el cuerpo, con los géneros, con lo reprimido, con las diferencias, con el goce, las identidades y las decisiones en materia de sexualidad (Pérez, 1998; Vázquez, 1993 y Villa, 1990) a partir de las diferentes políticas que en torno a la población se han definido (Carrillo, 2008).

Sin embargo, dichas propuestas de políticas poblacionales y de educación dirigidas a la sexualidad derivan de las expectativas que se tienen por controlar a través de la educación sexual y, por ello, algunos de los argumentos para que se brinde son los siguientes (Carrillo, 2008):

- Reconocer a la educación sexual, basada en la lógica de la racionalidad del discurso médico-biológico, como una necesidad que permite brindar información e implementar de acciones en torno a la prevención de todas aquellas cuestiones relacionadas con el cuerpo, su cuidado y sus prácticas.
- Promover políticas encaminadas a regular las variables demográficas y de población: natalista o antinatalista.
- Informar y prevenir acerca de las enfermedades relacionadas con las prácticas sexuales, utilizando para ello los diferentes medios de comunicación (radio, televisión, periódicos, revistas e Internet, etc.) o programas de educación sexual.
- Informar y continuar con la lucha por los derechos sexuales y reproductivos de la población, particularmente de adolescentes, jóvenes y mujeres.

- Prevenir, entre otras problemáticas, las relacionadas con los jóvenes, embarazos no deseados, embarazos en la población adolescente, adquisición de alguna Infección de Trasmisión Sexual (ITS) a edad pre adolescente o adolescente.

En este sentido, es importante rescatar el marco tanto internacional como de México para poder ubicar la manera en que la educación sexual es planteada en este país.

### **La educación sexual plano internacional**

El planteamiento de la necesidad de impartición de la educación sexual en los países, parte de inquietud de promover diferentes medidas que coadyuven a la formación integral de los niños y adolescentes en el campo de la sexualidad como uno de los elementos más trascendentales e importantes en la vida de las personas.

En este sentido, la educación sexual o educación sexual integral desde el plano internacional es considerada como parte de los derechos humanos, pero también es contenido del derecho a la educación (UNESCO, 2013).

De manera específica, la Unión de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha realizado un trabajo conjunto con la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Magisterio de Educación y la Representación de la UNESCO en Perú, en el cual se sientan las bases para promover información y argumentación en torno a la necesidad e importancia de la educación sexual integral en la formación de los niños y adolescentes, así como “proporcionar elementos de juicio orientados a fortalecer los lineamientos de la política educativa en materia de educación sexual.” (UNESCO, 2013: 5). Es importante destacar que la UNESCO ha

sido el principal organismo internacional que se ha dedicado a hacer estudios y planteamientos en torno a la educación sexual.

Es importante retomar este estudio, ya que es el marco desde el cual se han delineado los planteamientos en la formación docente en nuestro país en torno a la educación sexual que se implementa en las aulas de educación básica. Por ello, a continuación se plantea tanto el marco normativo internacional en el que se enmarca a la educación sexual integral delineada por la UNESCO, sus principales premisas o ejes y a partir de ello su definición, así como sus principales objetivos.

### **La Educación sexual integral**

Uno de los organismos internacionales que se ha preocupado por investigar y hacer propuestas en torno a la educación sexual o a la denominada Educación Sexual Integral (ESI) es UNESCO y de manera particular con la oficina en Lima, Perú en alianza con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) desarrollaron una propuesta de competencias transversales para que la incorporada al diseño curricular para este país.

La propuesta de ESI por la UNESCO, busca tratar temas de género, identidad, sexualidad y corporeidad en la que el niño y la niña sigan un proceso de educación de manera transversal respeten su cuerpo, su propia identidad y su género, porque se considera que una educación forjada desde la esta edad puede prevenir problemas posteriores como el maltrato contra la mujer, el embarazo no deseado, discriminación contra la población LGBT, machismo, inequidad de género e Infecciones de Transmisión sexual.

En este sentido, es importante destacar que los planteamientos vertidos en esta propuesta han sido ejes para dar sentido a la educación sexual en diferentes países.

La UNESCO parte del marco normativo para sustentar su propuesta sobre la base de ubicar a la educación como un derecho humano y refiere a la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, la cual marca:

Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global, de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso (...) (UNESCO, 2013)

Por ello, consideran a la propuesta de Educación sexual integral como parte del contenido esencial del derecho a la educación. Bajo el sustento de la Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 26, numeral 2:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz." (La Declaración Universal de Derechos Humanos. Documento Oficial. En Unidos por los Derechos Humanos)

Bajo estos términos del derecho a la educación, como elemento para el desarrollo integral de las personas se retoma el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículo 13 numeral 1:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas

para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En Naciones Unidas Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado)

De manera, más específica en materia de protección de los derechos de los niños, dentro de los cuales también se ubica el derecho a la educación, se considera la Convención de los Derechos del niño, artículo 29: “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

En este mismo sentido, se retoma lo planteado por la Oficina del Alto Comisionado Protocolo adicional a la convención americana sobre Derechos Humanos en material de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su artículo 13, numeral 2:

Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y

pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. (Protocolo adicional a la convención americana sobre Derechos Humanos en material de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”. En Departamento de Derecho Internacional. Organización de Estados Americanos, Washington D.C.)

Bajo este marco jurídico internacional, se marca que la Educación sexual integral es condición que hace posible el ejercicio de otros derechos humanos, puesto que “constituye una condición indispensable para el goce y ejercicio de otros derechos humanos como el derecho a la vida, a la integridad, al libre desarrollo de la personalidad, a la salud, a la supervivencia, al desarrollo, a la libertad y a la seguridad personales, a la igualdad y a la no discriminación, entre otros.” (UNESCO, 2013: 10)

Premisas o ejes que dan sentido a la propuesta de la Educación sexual integral:

Ubican a la sexualidad como (UNESCO, 2013: 18):

- Una dimensión constitutiva de los seres humanos y, por tanto, está presente a lo largo de toda la vida de las personas.
- Involucra dimensiones físicas, psicológicas, emocionales, sociales, culturales, políticas y económicas.
- No es posible entender a la sexualidad sin referencia al género.
- La diversidad es una característica fundamental de la sexualidad humana.
- Las normas de las personas varía mucho tanto entre las culturas como dentro de ellas.

Por ello, consideran a la educación sexual integral como “una acción formativa presente en todo el proceso educativo de los niños, las niñas y adolescentes que busca desarrollar en ellos y ellas conocimientos, capacidades y actitudes para que valoren y asuman su sexualidad, en el ejercicio de sus derechos y de sus responsabilidades para con los demás. Por tanto, su principal finalidad es contribuir al desarrollo integral de los niños, las niñas y adolescentes y la plena realización de sus proyectos de vida.” (UNESCO, 2013: 18)

Se propone que los niños, niñas y adolescentes cuenten con un desarrollo integral apostando a que (UNESCO, 2013: 19):

- Encuentren en su sexualidad una fuente de bienestar y placer.
- Valoren y cuiden su cuerpo, así como la salud el bienestar de personas que los rodean.
- Manifiesten en su comportamiento las características propias de la sexualidad que corresponden a la etapa del ciclo vital que les toca vivir.
- Sean agentes de su propio cuidado y desarrollo sexual, y sean capaces de anticiparse y evitar comportamientos y situaciones de riesgo.
- Tengan comportamientos responsables, libres de estereotipos y prejuicios, y tomen decisiones de manera autónoma.
- Sean conscientes de sus actos y deseos, y asuman una actitud crítica y reflexiva frente a las prácticas, representaciones, normas y valores sociales que sus contextos socioculturales establecen con respecto a la sexualidad.
- Busquen y reciban información actualizada y científica en temas de educación sexual.
- Construyan relaciones democráticas y de respeto a los derechos humanos en todas las esferas de su vida.

La propuesta desarrollada por la UNESCO está enfocada hacer visible la problemática social vinculada a la ausencia de educación integral en la escuela (UNESCO, 2013: 12-16):

- Informe de ONUSIDA y la OMS de 2007, 111 millones de nuevos casos de ITS curables se ubican en la edad de entre 10-14 años.
- OMS 2.5 millones de niñas de entre 15-19 años recurren al aborto, la mayoría en condiciones inseguras.
- 11 % de los nacimientos corresponden a madres adolescentes y la tasa de mortalidad es más alta que el de las mujeres mayores.
- Si bien consideran la violencia en la infancia y en la adolescencia, sólo presentan el panorama del país donde se realizó la propuesta en este caso Perú.

Por todo lo anterior, se puede decir que la propuesta de la UNESCO está enfocada en sentar las bases de una educación integral en materia de sexualidad que permita a los niños, las niñas y adolescentes ejercerla de tal manera que le permita el desarrollo pleno de su vida.

Es importante considerar que la UNESCO hace una propuesta interesante en torno al tema de la educación sexual, retoma los diferentes planos que integran a la sexualidad, algunos de estos es reconocer al placer como un eje de la misma; el cuidado del cuerpo, a partir del abordaje de la información actual que permitan desarrollar una actitud crítica y reflexiva con respecto a lo que los contextos particulares de los niños, niñas y adolescentes se planteen acerca de la sexualidad. Así mismo, se apuesta a que sea a partir de abordar la educación sexual integral que se puedan mitigar algunas de las problemáticas que entorno a la salud sexual se

presentan como: los contagios de ITS, el aborto en niñas de entre 15 y 19 años, los nacimientos adolescentes y las situaciones de violencia en la niñez y la adolescencia.

Será este posicionamiento el que se retome en la propuesta de formación para los docentes de educación básica en nuestro país, tal como se presentará en los siguientes apartados.

## **La educación sexual y sus contenidos en México**

El presente apartado tiene como objetivo presentar el panorama de la educación sexual en México: el marco normativo, los contenidos con los que se aborda el tema de la sexualidad en las aulas de educación básica y, por último, se presentará un acercamiento a la sexualidad, desde su conceptualización hasta intentar acercarse a lo que representado en nuestro país.

### **La educación sexual en México. Marco normativo**

En el plano nacional, la inclusión de los contenidos de educación sexual en el año de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, derivaron de diferentes sucesos que se dieron a través de las dos últimas décadas que antecedieron a dicha reforma, dentro de los que destacan: la consideración del SIDA como problema de salud pública; la lucha por parte de distintas ONG's a favor de los derechos sexuales y reproductivos, movimiento iniciado a nivel mundial a finales de los ochentas y continuado en los noventas; la Convención de los Derechos del Niño; las distintas medidas encaminadas a implementar una política poblacional por parte del gobierno con el fin de lograr un desarrollo sustentable, siendo la

población el elemento fundamental para ello; así como la perspectiva de género y la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer (CMM), efectuada en Beijing en 1995, en donde por primera vez se incluyó el vocablo salud sexual. (Vázquez, 1993)<sup>8</sup>

Actualmente, la educación sexual en nuestro país continúa como uno de los ejes para la propuesta de políticas públicas en nuestro país, de manera particular se señala dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, las propuestas en torno a este tipo de educación se ubican en la “estrategia 2.3.2. Hacer de las acciones de protección, promoción y prevención uno eje prioritario para el mejoramiento de la salud. Controlar las enfermedades de transmisión sexual, y promover una salud sexual y reproductiva satisfactoria y responsable.”(Gobierno de la República, 2013: 117), en ésta se enmarca las diferentes acciones en torno a la prevención y cuidado de la salud.

Por otro lado, dentro del marco jurídico la educación sexual se encuentra consignada dentro de la Ley General de Educación dentro del artículo 7, fracción X (DOF, 1993: 2-3) el cual marca la necesidad de crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad.

En el Plan Sectorial de Educación 2013-2018, se ubica dentro del objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, en la estrategia 1.7. (PSE, 2013: 47-58) en ésta se considera coordinar diferentes campañas, dentro de las cuales se ubica una enfocada a la prevención del embarazo en la edad temprana e infección de transmisión sexual, y en su estrategia 3. Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las

---

<sup>8</sup> Es importante destacar que esta noción ha sido ampliamente trabajada desde diversas perspectivas y diferentes especialistas. Actualmente está en construcción su contenido, así como su relación con los derechos sexuales.

Mujeres y su línea de acción 9. “Fortalecer la educación sexual con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género y competencias para la vida en todos los niveles y modalidades educativas.” (PSE, 2013: 47-58)

Actualmente, dentro de la Reforma Integral de la educación Básica 2011, la educación sexual se encuentra ubicada en el principio nueve, de los doce principios pedagógicos del plan de estudios de la educación básica. Dicho principio busca incorporar temas de relevancia social:

... estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar bullying, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía. (DOF, 2011)

El documento que brinda las bases para orientar la educación sexual<sup>9</sup> en la educación básica es *Educación integral de la sexualidad. Formación para maestras y maestros de Educación básica. Manual para la maestra y maestro. (Nivel preescolar, primaria y secundaria)* (SEP, 2012: 11) refieren a la educación como una herramienta poderosa para desarrollar competencias óptimas y prevenir problemas y la promoción de la salud sexual a través de la educación de la sexualidad integral y es reconocida como una de las estrategias de prevención.

La ubicación de la educación sexual dentro del marco normativo de México, permite observar cómo este tipo de educación continua como eje en las políticas públicas y se puede decir que las medidas y políticas dentro de las cuales se puede ubicar a la

---

<sup>9</sup> La SEP utiliza de manera indiferenciada el término educación sexual y educación sexual integral, en el presente trabajo se utilizará el término educación sexual como el término dentro del marco normativo educativo.

educación sexual están centradas en la prevención y el mejoramiento de la salud, de manera particular, a la salud reproductiva la cual se busca sea satisfactoria y responsable y con ello lo que se apuesta a que sea ejercicio de una sexualidad más consciente lo que permita la prevención de embarazos en edad temprana y de Infecciones de Transmisión Sexual.

### **La noción de educación sexual**

Definir la educación sexual es una labor compleja. La educación sexual es un campo de lucha y debate entre lo público y lo privado, es decir, la forma en que se plantean elementos de prevención de los problemas y riesgos en lo que respecta cuestiones de salud pública como lo pueden ser: el incremento en embarazos adolescentes, en la adquisición de laguna ITS incluida el VIH y SIDA, derivados de deficientes aprendizajes en torno al plano de la sexualidad frente la curiosidad, intereses, necesidades y experiencias, que de manera particular, presentan los adolescentes y jóvenes con respecto a dicho plano.

En este sentido, para poder hacer un acercamiento a la conceptualización de la educación sexual es necesario presentar algunas de las formas en que actualmente se le han definido, algunos organismos internacionales, disciplinas y, para el caso del presente estudio, la Secretaria de Educación pública en nuestro país:

- Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) la Educación Sexual Integral es aquella que “busca empoderar y capacitar a los jóvenes con los conocimientos, competencias y herramientas que ellos necesitan para tomar decisiones que determinan la salud y la plenitud de su sexualidad en el contexto de desarrollo individual relacional, emocional y físico y del ejercicio

de sus derechos fundamentales; además de coadyuvar en los resultados que en materia de Salud sexual reproductiva.” (INSP, 2014: 5)

- La UNESCO en su documento *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad* considera que la educación en sexualidad se “ha definido como un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor. La educación en sexualidad brinda a la persona la oportunidad de explorar sus propios valores y actitudes y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto de muchos aspectos de la sexualidad “(UNESCO, 2010: 2) y su principal meta es “entregar a niños, niñas y personas jóvenes el conocimiento, las competencias y los valores que les permitan asumir responsablemente sobre su vida sexual y social en un mundo afectado por el VIH y el SIDA” (UNESCO, 2010: 3)
- La UNESCO en su estudio conjunto con la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Magisterio de Educación y la Representación de la UNESCO en Perú, titulado *Educación sexual integral. Derecho humano y contribución a la formación integral*, considera a la Educación sexual integral como: “una acción formativa presente en todo el proceso educativo de los niños, las niñas y adolescentes que busca desarrollar en ellos y ellas conocimientos, capacidades y actitudes para que valoren y asuman su sexualidad, en el ejercicio de sus derechos y de sus responsabilidades para con los demás. Por tanto, su principal finalidad es contribuir al desarrollo integral de los niños, las niñas y adolescentes y la plena realización de sus proyectos de vida.” (UNESCO, 2013: 18)
- Por otro lado, se ubica la definición desarrollada en el documento titulado *Estándares de Educación Sexual para Europa*, dirigido para la educación sexual

en Europa, el que se considera que: “educación sexual comienza en la primera infancia y progresa a través de la adolescencia y adultez. Aspira a proteger y apoyar un desarrollo seguro de la sexualidad en la infancia y juventud. Se prepara y da competencia a los niños, niñas y jóvenes a través de información, habilidades y valores positivos para que comprendan, disfruten de su sexualidad y de sus relaciones de manera segura y satisfactoria, responsabilizándose de su propia salud sexual y bienestar y de las otras personas.” (WHO, 2010: 26)

- Dentro de la sexología se considera como una de las tres formas de intervención sexológica junto con el asesoramiento sexual y la terapia sexual. La educación sexual se ha reducido a un voluntarismo y el asesoramiento degradado y no menos voluntarioso consejismo. (<http://www.sexologiaenincisex.com/glosario/glosario-sexologia.php?id=151>)
- La Secretaria de Educación Pública, no tiene una definición concreta dentro de los documentos oficiales desde lo planteado en 1998 cuando se incorpora la educación sexual dentro del currículo donde consideraron a la educación sexual (la educación de la sexualidad) “como parte esencial en la formación integral del ser humano. Debe darse a lo largo de toda la vida y ocupar un lugar relevante en la formación ética del individuo. Tiene que ver con el conocimiento y respeto de sí mismo y de los demás, así como con el compromiso con la salud individual y social; con la superación de los estereotipos femenino y masculino; con la capacidad de expresar sentimientos y emociones; con la tolerancia como regla de convivencia, la libertad como autodeterminación y el amor como fuerza vital.” (Sánchez, 1998: 29)

Con base en las anteriores conceptualizaciones sobre la educación sexual se puede observar como cada una de ellas hace énfasis en brindar conocimientos, competencias, valores, actitudes que permitan la toma de decisiones responsables en torno a su objeto, la sexualidad, a partir de la información que se brinde que permita la prevención de lo que se considere como riesgos potenciales de la sexualidad.

Por ello queremos destacar en este trabajo que la educación sexual alude a una diversidad de procesos que involucran múltiples situaciones y que adquieren sentido en condiciones históricas y sociales particulares, de acuerdo a los sujetos involucrados.

### **Los contenidos de la educación sexual en México**

Los contenidos referidos a la educación sexual dentro del currículo de educación básica están incluidos en los Programas de estudio para la asignatura de Ciencias Naturales en el Bloque Desarrollo humano y cuidado de la salud y su eje temático ¿Cómo mantener la salud?, el cual tiene como objetivo: “el fortalecimiento de hábitos y actitudes saludables se impulsa a partir de los principales determinantes de la salud en la población mexicana infantil y adolescente: alimentación correcta, higiene personal, sexualidad responsable y protegida, así como la prevención de enfermedades, accidentes, adicciones y conductas violentas para la creación de entornos seguros y saludables.” (SEP, 2001: 98)

De manera más puntal, dentro del programa de Ciencias Naturales, los temas se relacionan con el progreso personal y la salud, como la dieta correcta, los riesgos de

las adicciones y la violencia, así como el proceso de reproducción en los seres humanos, y se orientan a fortalecer la cultura de la prevención y una educación integral de la sexualidad. Se atiende el ámbito Desarrollo humano y cuidado de la salud, y se relaciona con Conocimiento científico y conocimiento tecnológico en la sociedad. (SEP, 2001: 101)

**Ámbito: Desarrollo Humano y cuidado de la salud**

Quinto año	Sexto año
Bloque I. ¿Cómo mantener la salud? Tema 1. La dieta correcta y su importancia para la salud. Tema 2. Situaciones de riesgo en la adolescencia. Tema3. Funcionamiento de los aparatos sexuales el sistema glandular.	Bloque I. ¿Cómo mantener la salud? Tema 1. Coordinación y defensa del cuerpo humano. Tema 2. Etapas del desarrollo humano: la reproducción. Tema 3. Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia.

De manera particular en los libros para el quinto grado de primaria los contenidos conferidos a la educación sexual se centran en el tema 3. El funcionamiento de los aparatos sexuales, el sistema glandular. En el cual se estudian los diferentes cambios del cuerpo durante la adolescencia y su relación con sistema glandular y la maduración sexual: los caracteres sexuales secundarios, las funciones tanto de los ovarios y el útero y del aparato sexual masculino. Así mismo, se presentan los diferentes cuidados de limpieza para mantener saludables sus cuerpos.

Para el sexto grado de primaria, los contenidos se ubican en el tema 2. Etapas del desarrollo humano: la reproducción y el 3. Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia. Durante el tema 2, se explican los cambios que suceden a lo largo del proceso del desarrollo humano y el de la reproducción humana. El desarrollo humano, presenta la explicación de cada una de las etapas del desarrollo de las

personas infancia, pubertad, adolescencia, adultez y vejez. Se asigna un apartado a al estudio de la fecundación, embarazo y parto (SEP, 2014: 30-35).

El tema 3. Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia, se presentan los diferentes factores e implicaciones de la conducta sexual que permitan desarrollar toma de decisiones responsables que eviten un embarazo en la adolescente o alguna infección de transmisión sexual (ITS), se presentan los métodos anticonceptivos. Por otro lado, se desglosan las principales características de las diferentes ITS centrándose en el VIH-SIDA. Con respecto a los conocimientos sobre sexualidad se plantea al alumno que desarrolle un proyecto en el cual debe investigar acerca de misma a partir de las siguientes preguntas (SEP, 2014: 36-48):

- ¿Dónde puedes obtener información confiable para conocer más acerca de la sexualidad humana?
- ¿Cuáles son las falsas creencias sobre la sexualidad?
- ¿Qué acciones de prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazos adolescentes se realizan en el lugar donde vives?
- ¿Cuál es la importancia de los sentimientos y el afecto en la reproducción humana?
- ¿Qué significa “equidad de género” para ti?
- ¿Qué significa para ti “sexualidad responsable”?

Por otro lado, en el libro de texto de Formación Cívica y Ética, en el cual se desarrollan los contenidos que permitan promover la capacidad de formular los juicios éticos para la toma decisiones sobre acciones y situaciones particulares. (SEP, 2008: 7).

De manera específica los temas relacionados con la educación sexual están más dirigidos a estudiar cuestiones relacionadas con la sexualidad, en dicha asignatura en quinto y sexto años de primaria se ubican en el eje formativo “Formación de la persona” y los temas son: (SEP, 2011: 169-171)

**Eje formativo: Formación de la persona**

Quinto año	Sexto año
Bloque I. Niñas y niños que construyen su identidad y previenen riesgos Lección 1: Cambios en nuestro cuerpo y en nuestra imagen. Lo que sé y lo que... siento.	Bloque I. De la niñez a la adolescencia. Lección 1. Mi crecimiento y desarrollo. Lo que sé y lo que... siento. Cambios físicos y emocionales en la pubertad. Lección 2. Nuestro derecho a la salud. Lo que sé y lo que... opino. Lección 3. Aprendo a decidir sobre mi persona. Lo que sé y lo que... opino. Lección 4. Relaciones personales basadas en el respeto a la dignidad humana. Lo que sé y lo que... opino.

Para el quinto año, en la lección 1, se exponen los cambios que del cuerpo, pero más que centrarse en los fisiológicos, se explica que ocurren otros relacionados con las emociones y la presentación de nuevas responsabilidades y la forma de expresión dependen de la visión en que se tiene de sí misma y de cómo interactúa con los otros. (SEP, 2011: 14-19)

Para el sexto años de primaria, la lección 1 y el tema los cambios físicos y emocionales en la pubertad, explica los cambios que se presentan durante la etapa de la pubertad, pero se hace énfasis en los relacionados a los cambios emocionales y de sentimientos que tanto mujeres y hombres experimentan y de los elementos de los cuales derivan, en este caso de las relaciones que las personas mantienen con las demás personas que conforman su entorno social. Se desarrollan algunas de las

características que de la pubertad, como lo son los problemas de rebeldía derivados de la forma en que se presentan los cambios en la intensidad del sentir y de la expresión de las emociones y lo denominan como cambios bruscos del estado de ánimo.

En la lección 2, Nuestro derecho a la salud, se presentan diferentes cifras que ilustran la problemática que en materia de salud se presenta en la etapa adolescente y, para el caso de la sexualidad, se explica qué es la llamada salud sexual y reproductiva y señalan:

comprende los cambios que está viviendo [la persona], cuida de su higiene y sus órganos sexuales. Sabe que tiene derecho a no ser molestada de su cuerpo ni en su intimidad; a ser tratada con amor y respeto, y a expresar sus afectos son ser importunada por ello. Tal persona previene Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y los embarazos, así como la violencia en el noviazgo.” (SEP, 2011: 25)

Así mismo, se informa acerca de los riesgos del inicio de la vida sexual reproductiva y estos se señala son: las ITS, que se pueden adquirir por cualquier tipo de contacto sexual (oral, vagina o anal), sino se toman precauciones, como lo es el uso del condón; los embarazos, con los peligros que representa ser madre en edad temprana. Y en este orden de ideas se explica lo que es la sexualidad y se dice:

La sexualidad no es lo mismo que el sexo, está presente en la vida de las personas desde que nacen hasta que mueren y tiene que ver con la posibilidad de sentir y expresar emociones como el amor, la atracción y el deseo. También se relaciona con el género, es decir, con la identidad como hombre o cómo mujer; con la idea que se tiene acerca de las relaciones de pareja y la familia; así como la reproducción, rasgo que se expresa en la posibilidad de tener hijos y en el derecho a decidir si se quieren o no tener, cuántos y cuándo. La sexualidad refleja la manera en que cada quien se desarrolla, entiende su cuerpo, se expresa, vive y convive. Forma parte del ser de cada persona y se relaciona con cuatro aspectos fundamentales: la reproducción, el género

(saberse y actuar como hombre o como mujer), el erotismo y la vinculación afectiva, en los que hay que considerar las preferencias sexuales (SEP, 2011: 28)

La lección 3. Aprendo a decidir sobre mi persona, se resalta la importancia de analizar las opciones, la información y la reflexión para poder decidir ante ciertas situaciones y se hace hincapié en que las que se tomen en torno a la salud sexual y reproductiva tienen que ser aún más pensadas a partir de la información que proporcionan tanto la escuela como algunas de las instituciones de salud.

Lo que se puede observar con los contenidos es que éstos continúan centrados en la cuestión de reproductiva y de la prevención, ya sea de las ITS o de los embarazos no deseados.

La sexualidad sigue siendo un elemento que si bien forma parte de los sujetos, ésta se debe mantener en un plano privado. La cuestión del placer o erótica aún no se ubica de manera directa, por lo que la educación sexual brindará información dirigida a controlar y prevenir el sentir y las consecuencias de la misma.

Por ello, será importante estudiar acerca de lo se entiende por sexualidad en el presente estudio.

## **La sexualidad**

Intentar hacer un acercamiento a definir la noción de la sexualidad, es una labor compleja donde se juegan diferentes elementos, porque refiere tal como lo señala Weeks (1998) a un “conjunto de prácticas placenteras y a veces dolorosas, como espacio teórico y como de pasión política, de debate ético y de movilización social,

es un foco de ideas, debates, conflictos y de creatividad que no para de crecer.” porque no sólo implica hablar de orificios, deseo, comportamientos y placeres, sino también de la historia, la sociedad, las culturas y lenguajes que dan sentido a los actos que permiten el surgimiento de subjetividades, identidades y creencias que permitieron darle mayor relevancia al plano erótico dentro de los seres humanos.

Por lo anterior planteado por Weeks (1988), se puede decir que la sexualidad refiere a los cuerpos, también lo remite a la sociedad. Por ello, sus planteamientos se basan en el estudio de la invención y construcción tanto social como cultural de la sexualidad, retoma las propuestas de la sociología y antropología del sexo, la revolución psicoanalítica, la nueva historia social, así como de algunos planteamientos del filósofo francés Michel Foucault (1977, 1984, 2012). Serán lo social y cultural los aspectos que darán significado a la sexualidad actualmente.

Bajo este orden de ideas, es importante considerar que para el presente estudio se retomarán los planteamientos desplegados por Weeks y parte del supuesto de que la sexualidad es una construcción social y esta construcción comprende “las maneras múltiples e intrincadas en que nuestras emociones, deseos y relaciones son configurados por la sociedad en que vivimos” (Cartledge, 1983: 1) , es decir, no se puede considerar como un elemento más en la vida social, sino que la sexualidad se resiste a la modelación social, pero es una de las más susceptible a la organización, por ello el autor afirma que “la sexualidad sólo existe a través de sus formas sociales y su organización social” (Weeks, 1998: 86 ) y es por ello que es algo que la sociedad produce de manera compleja “es resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de las definiciones sociales y autodefiniciones de las luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra los que se resisten. La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha

y acción humanas” (Weeks, 1998: 90), en este sentido, se parte de la idea de que la sexualidad se puede mirar si se parte de retomar los significados con los que se entrelaza y la forma en que se piensa lo sexual en un momento particular.

Por ello, será importante retomar que bajo esta perspectiva se rechaza el sexo como un elemento autónomo, como algo que se rebela a lo social, entonces no se puede hablar del sexo y la sociedad en forma disociada. La sexualidad tiene muchas historias por su variabilidad social de formas, creencias, ideologías y conductas sexuales, cada una de las cuales debe ubicarse en su singularidad y bajo un esquema oscuro. Así mismo, no puede comprenderse como un elemento dicotómico que lucha entre la presión y el desahogo, represión y liberación y; que al intentar comprender a la sexualidad, se deberá considerar sus sentidos de manera situada, porque tanto su significación y sus actitudes varían de acuerdo a las diversas manifestaciones de la vida erótica de acuerdo a cada contexto y esto determinará la clasificación de sus prácticas como apropiadas o inapropiadas, morales o inmorales, saludables o pervertidas. (Weeks, 1998: 93)

Así mismo, dentro de estos planteamientos el cuerpo es visto más allá de la normalidad sexual centrada en lo que cargan en éste como lo es el pensar sólo en la femenino y masculino y su relación con la heterosexualidad reproductiva, por el contrario se parte de considerar al cuerpo como un cuerpo significado de tal manera que éste vive y siente de acuerdo a determinada época y sociedad, por ello en la actualidad es de suma importancia reflexiona acerca de qué significa el cuerpo y las lógicas de poder dentro de las cuáles se construye. (Auchástegui, s/a: 99)

El cuerpo y sus placeres obedecen a estrategias de poder múltiples y focalizadas, las cuales dan sentido a la construcción social de la sexualidad que domina actualmente.

Ante estas premisas será necesario hacer una acotación que es importante rescatar para pensar en la posibilidad de la educación sexual, porque al pensar a la sexualidad desde un constructo social derivado de las relaciones de poder que se producen de acuerdo a una época determinada y que, dado los estudios realizados desde esta perspectiva, no existe una naturalidad en ella, se corre el riesgo de pensar que se debe liberar los impulsos, lo cual es riesgoso, puesto que lo que se haría es crear un nuevo mandato y se retornaría a la concepción esencialista de la sexualidad derivada de lo que Foucault denomina como *hipótesis represiva*, es decir, implica la noción de que los impulsos sexuales, supuestamente 'naturales' requieren de satisfacción inmediata. (Foucault, 1977) y, por ende, traerá como consecuencia pensar que la cultura lo ha reprimido por representar una amenaza para la convivencia social y liberarlos es necesario para la emancipación del individuo, según Reich (1972).

En este sentido, pensar desde este enfoque a la sexualidad implica replantearnos su definición, sobre todo si se tiene la labor de educar en este tema dentro de las aulas, lo que requiere hacer un ejercicio constante de reflexión sobre desde cómo está construida en los diferentes grupos sociales, cuáles son sus elementos y discursos que la configuran, cuáles son los sistemas morales que regulan los comportamientos de las personas a través de del control de sus comportamientos sexuales, sus deseos, su sentir y su género.

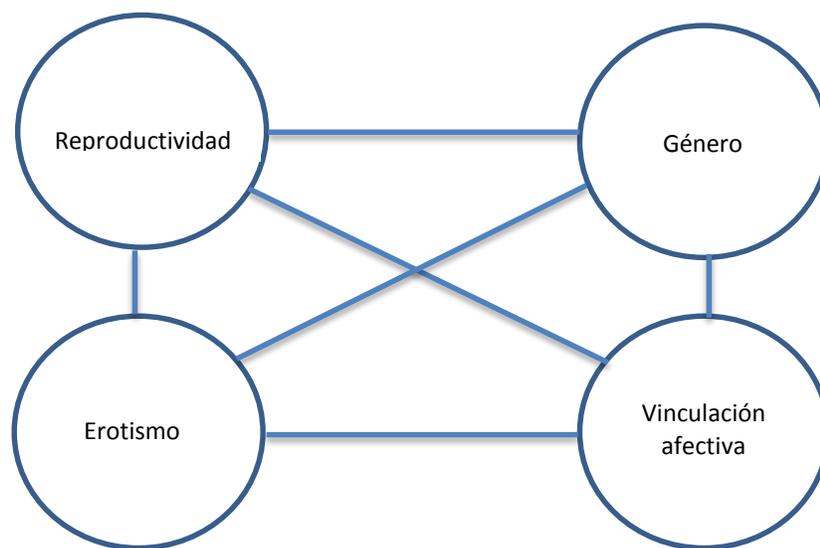
Al recuperar esta perspectiva para el planteamiento del presente estudio, puede abrir la mirada a las actitudes de los docentes ante la sexualidad, puesto que la sexualidad al ser un aspecto de la persona que se construye socialmente derivado de las relaciones de poder y de sus resistencias, permite pensar que serán los elementos que hoy se conocen son blanco para el control de este tema en el

individuo, su parte reproductiva, el placer o el plano erótico, su sentir y el género, permite ubicar otra perspectiva que se hace necesaria para realizar la interpretación de las actitudes de los docentes ante este entramado complejo que representa la sexualidad, a saber, la perspectiva de los cuatro holones de la sexualidad planteado por Rubio, la cual se presenta a continuación.

### **El modelo de los holones sexuales**

Es importante destacar que dado que al pensar a la sexualidad desde la perspectiva del construccionismo social tal como se presentó en el apartado anterior y al pensar en la manera en cómo interpretación de las actitudes de los docentes ante la sexualidad, se considera necesario retomar el planteamiento de los holones sexuales, en que su estudio sólo es posible desde lo social, puesto que es los grupos sociales es donde se construyen ideas acerca de dichos holones.

La sexualidad desde el modelo planteado por Rubio (1992), la considera como un sistema complejo resultado de la interacción, de los atributos, de las causas y significados asociados a las experiencias tanto biológicas como las que derivan de la interacción social desde las cuales se producen las potencialidades humanas o las estructuras sexuales y cada una se les da el nombre de holón: el de la reproductividad, género, vinculación afectiva interpersonal y erotismo y cada uno de estos interactúa de manera constante y nunca disociada (Arango, 2008: 254) porque no se puede modificar los significados reproductivos, sino se resignifica los holones tanto eróticos como de vinculación afectiva, por citar un ejemplo. El esquema que representa la estructura de la sexualidad puede ser de la siguiente manera (ver Figura 1):



*Fig. 1. Representación esquemática del modelo de los cuatro holones sexuales (Rubio, 1992)*

Lo que se puede ubicar a partir de la representación es la estructura desde donde Rubio concibe a la sexualidad su estructura tiene dentro de sus características darle la misma dimensión a los cuatro holones y su crecimiento e integración debería ser armónica, sin embargo esto ocurre puesto que derivado de la interacción social alguno de estos es desarrollado de manera más amplia que algún otro, pero siempre relacionado con otro u otros de manera más notable, será esta significación sexual que comprende “el significado de la reproducción como posibilidad (reproductividad), de la experiencia de pertenecer a uno de los dos sexos (género), de la significación de la calidad placentera del encuentro erótico (erótico) y de la significación de los vínculos afectivos interpersonales” (Rubio, s/f: 36) este aspecto será importante a retomar para el abordaje educativo.

El grado de desarrollo de los holones sexuales depende del nivel de organización y complejidad de cada uno de ellos. Así, se puede ubicar el desarrollo de cada holón a partir de observar cómo se manifiesta durante el desarrollo de la persona.

Los holones son: la reproductividad, el género, lo erótico y lo afectivo, se explican a continuación:

### **De la reproductividad:**

Para Rubio, la sexualidad es resultado de la naturaleza reproductiva, por tanto, el primer componente de su teoría es el de la reproductividad, pero hace la acotación de hablar más que de reproducción de reproductividad, puesto que ésta remite a pensarla desde la decisión, es decir, las personas consideran o no hacerla realidad o en ocasiones por enfermedad no se presenta, pero la potencialidad existe. Así mismo, este plano no se limita la cuestión biológica de embarazar o ser embarazada, su función es más compleja “a los hijos biológicos [se les debe dar] mucho antes de que en pleno derecho [se pueda] ser sus padres o madres” (Rubio, s/f: 108)

En este sentido, existen diferentes maneras de expresar la reproductividad: algunos seres humanos no procrean hijos, pero son madres y padres exitosos y otros, lo hacen a partir de ocuparse del crecimiento de otros tanto en su plano biológico y espiritual.

Por ello, este holón si bien considera el plano biológico de la fecundación que tienen tanto mujeres y hombres, introduce el elemento de la decisión tanto de la reproducción y del cuidado de los hijos de otros sin que necesariamente sean procreados por una pareja en particular como elementos de expresión de la reproductividad.

### **Del género:**

Este holón sería el segundo dentro de la teoría de Rubio, el género tiene relación el desarrollo de la identidad genérica o identidad de género entendida como las ideas, conceptos con respecto a lo que los seres humanos tienen de sí mismos en tanto mujeres y hombres, lo que son los otros y el deber ser en función del sexo: masculino y femenino y, agrada Lamas (1998), las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias y, por tanto, cada sociedad hará atribuciones diferentes lo que puede ser masculino o femenino y de esto en particular derivan los llamados roles sexuales, lo cuales tienen relación con el papel sexual de hombres y mujeres, pero dado que estos se determinan a partir de los grupos humanos y serán los que guíen tanto lo que se espera como las interacciones de ambos sexos.

### **Del erotismo:**

Rubio entiende por erotismo “la dimensión humana que resulta de la potencialidad de experimentar placer sexual” (Rubio, s/f: 112) y la ubica tal como el holón de la reproductividad en el plano de lo potencial, puesto que este placer sexual es una experiencia única tiene relación con el deseo de cada persona, pero esto no siempre se presenta, porque a su vez éste se da desde el cuerpo y resulta de las experiencias que resultan estimulantes.

Es importante destacar, que este plano también está regulado, normado, prescrito y prohibido por los grupos y que “el erotismo se convierte en una experiencia que depende casi por completo de lo que significa lo que se vive, el significado simbólico que se le asigna, de la realidad que se percibe (o que se crea en la imaginación) aunque a veces no se tengan significados precisos (inconscientes)” (Rubio, s/f: 116)

### **De la afectividad o vínculo afectivo interpersonal:**

El autor parte de la idea, también, de que la potencialidad de amar se presentó en los seres humanos como necesidad de permanecer en el mundo. Sin embargo, Rubio (s/f) parte de considerar más que el amor, el vínculo afectivo como una de las experiencias que todos los seres humanos experimentan, el vínculo se considera como un lazo, que tiene relación con la presencia del otro, que provoca sentimientos intensos, denominadas respuestas afectivas (que pueden ser de amor, cariño, amistad, entre otras, pero también de rabia, resentimiento o dolor) y son éstas las que permiten tejer dicho vínculo afectivo, el cual se conforma de por lo menos dos seres humanos.

A partir de lo anterior, se puede considerar que el vínculo afectivo se presenta entre los seres humanos por efecto de los otros y para mantenerse o evitarlos dependerá de la intensidad de las respuestas afectivas.

### **Aproximación a la sexualidad en México**

Tal como se señaló al inicio del presente apartado, la sexualidad tiene muchas historias por su variabilidad social de formas, creencias, ideologías y conductas sexuales, cada una de las cuales debe ubicarse en su singularidad y bajo un esquema oscuro y de manera muy especial se debe ver la que está alrededor de la que se ha construida en México.

En México la familia, la comunidad y el estado ha centrado su interés en la reglamentación de la sexualidad desde los inicios del siglo pasado se han generado una serie de medidas encaminadas a esta labor, desde la aparición de los primeros casos de SIDA, con la creación del Consejo Nacional de Población y de incorporar

dentro de la agenda de los gobiernos las medidas necesarias para regularla a través de considerar a la población el punto desde la cual se puede ubicar el futuro de la nación (Vázquez, 1993). En este sentido, es importante considerar que el control social de la sexualidad afecta de manera directa a las personas como al mismo grupo al que pertenece y dicho control se ejerce y justifica ideológicamente y señala Quezada “de esta manera, los oprimidos han conservado y recreado sus concepciones formándose puntos de resistencia a la ideología dominante, refugiándose en la magia, la religión o la sexualidad reprobada, que funcionan aquí como mecanismos de equilibrio social” (Quezada, 1979: 234)

La forma en que se ha construido la noción de sexualidad en nuestro país ha sido a partir de la norma a través de la familia, la comunidad y el estado es que se sientan las bases para codificar los comportamientos aceptables, lo permitido y lo condenable para hombres y mujeres de tal manera en que el poder sancionador (de los miedos, culpas, castigos y represiones) con sus códigos normativos permiten la función reguladora de los comportamientos tanto individuales como de grupo.

Sin embargo, aún con todo ello existen expresiones por parte diferentes sectores de la sociedad que han permitido abrir al debate de la sexualidad como un elemento que constituye a las personas a través de la lucha de derechos sexuales y reproductivos y de la defensa de la educación sexual. Estas iniciativas expresan posiciones ideológicas y de poder, también tienen origen en las visiones y valores que tanto a nivel social y cultural se presentan, lo cual ha permitido surgir expresiones antagónicas con las posiciones reguladoras de la sexualidad que han hegemonizado, a saber, la lógica de la reproducción como elemento rector de la sexualidad del ser humano y con ello, se deja de lado las implicaciones que ésta tiene

en la condición identitaria, afectiva, del placer y vivencial de las personas y de su reconocimiento. (Carrillo, 2008: 72)

En este sentido, lo que se muestra es la tensión existente entre lo público y lo privado y las dificultades que tiene la sociedad, particularmente la nuestra, para abordar cuestiones relacionadas con el cuerpo, con los géneros, con lo reprimido, con las diferencias, con el goce, las identidades y las decisiones en materia de sexualidad. Estas luchas y debates han sido protagonizadas por distintos agentes y sectores sociales, educativos y políticos como es el caso de las ONG's, la Iglesia, los medios masivos de comunicación, los padres de familia, los partidos políticos, el Estado, entre otros. (Carrillo, 2008: 72)

Actualmente, la sexualidad continua como uno de los temas de lucha y debate, puesto que sigue conferido al ámbito meramente privado y reproductivo de las personas en el que se ha privilegiado cuestiones fisiológicas, reproductivas y de regulación de las prácticas sexuales de los sujetos, sobre todo de adolescentes y jóvenes, dejando de lado su relación con el placer y el reconocimiento de una identidad concreta y los discursos que se han producido tanto a nivel social como cultural, los cuales se basan en el en el respeto a la decisión de los sujetos a sus diferencias, así como en la responsabilidad y los derechos de las personas a contar con los elementos que les permitan ejercer su sexualidad de manera responsable. (Carrillo, 2008: 79-80)

## **Capítulo 4. Metodología. La entrevista como técnica e instrumento de interpretación**

El presente estudio retoma los planteamientos realizados por la Psicología Social Psicológica (PSP), dentro de los cuales afirma que tanto los fenómenos sociales como lo psicológicos tienen una estrecha relación, por ello, no es fácil ubicar un límite entre unos y otros y para poder entender dicha relación será necesario hacer uso de algún método interpretativo.

Bajo este marco la dimensión simbólica de la realidad es de suma importancia, entonces lo social será eje para ubicar las actitudes, es decir, la manera de pensar (aspecto cognitivo), sentir (aspecto cognitivo) y actuar (aspecto de la acción o conducta) (Orsi, 1988).

Por lo anterior, para el presente estudio la técnica desde la cual se realizará el análisis y la interpretación de las actitudes docentes antes señaladas será la entrevista como aquella que permite la producción de un discurso por parte de los entrevistados, en este caso, los docentes.

Es importante destacar que, dentro de los planteamientos de la disciplina de la Psicología Social Sociológica, es la perspectiva discursiva desde la cual se considera que la persona es un agente activo y quien dará sentido a su vida en la interacción y relación con los otros, por ello, bajo esta perspectiva las actitudes serán consideradas como formas de hablar evaluativas, es decir, como formas de expresión con las que los sujetos pueden dar a conocer la posición a favor o en contra ante ciertos objetos o situaciones.

En este sentido, una noción que será nodal es la de discurso, como cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación, el cual se deriva de la técnica que se utilizó para el presente estudio: la entrevista, la cual será abordada en el siguiente apartado, para este estudio se utilizó la semi-estructurada.

## **La entrevista**

Dentro del método interrogatorio para la recolección de datos se ubica a la entrevista (Abric, 2001: 55) como técnica que se vuelve en discurso, éste es una actividad compleja para el análisis, porque el entrevistado utiliza la lengua, la cual está sometida a reglas de enunciación, misma que no siempre se dominan, lo cual puede dificultar la expresión libre y espontánea, por lo que durante la entrevista se utilizaran diferentes mecanismos psicológicos, cognitivos y sociales a través del lenguaje que permite que la relación de significación se presente.

Por lo anterior, la importancia de la entrevista para la recopilación de datos, es que intenta entender el mundo a partir del discurso de las personas, a partir de revelar el significado de las experiencias que expresan con base en la conversación que se da entre entrevistado y entrevistador y será esta interacción la que permitirá generar conocimiento de la situación de las personas, entonces, “una entrevista es literalmente una visión-entre, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema interés común” (Kvale, 2011: 27)

En la presente investigación se optó por utilizar la entrevista semi-estructurada que permite entender lo que acontece en el mundo cotidiano vivido desde la experiencia de las personas entrevistadas. Las descripciones y respuestas de los entrevistados

permiten ubicar el discurso desde el cual estructuran las significaciones de las interrogantes y situaciones planteadas con respecto a la educación sexual y la sexualidad.

Es importante hacer mención que para poder ubicar los discursos de los entrevistados que permiten dar cuenta de las actitudes de los docentes ante la sexualidad una estrategia que se consideró necesaria, dado que este tema en sí, es aún tabú en nuestra sociedad se plantearon tanto preguntas abiertas como situaciones que se pudiesen presentar durante su práctica docente en cuanto a la impartición de la educación sexual y sus contenidos, es decir, la educación sexual fue un medio por el cual se abrieron diferentes aristas para poder hacer preguntas que pudiesen dar cuenta de las expresiones evaluativas acerca de la sexualidad, tales como: *para mi es importante, está bien o mal, lo adecuado o lo inadecuado, lo que se debe o no hacer, lo que se permite o no, estoy de acuerdo, en desacuerdo con*, entre otras.

Por lo anterior, es importante hacer mención que en los primeros planteamientos del presente estudio se consideró realizar, además de la entrevista semi-estructurada, observación participante, pero dado que esta técnica de recolección de datos “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* (ambiente) de los últimos y, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor, 1986:31, el aspecto necesario para poder llevarla a cabo es entrar al lugar, espacio o escenario que se desea estudiar, que para el caso de la investigación deberían ser las aulas donde imparten clases los docentes seleccionados para realizar las entrevistas, pero esta situación fue imposible de realizar, porque tanto las autoridades educativas de las escuelas (en el caso de las escuelas públicas) como en las privadas (los directores) restringieron el acceso tanto a las escuelas como a las aulas. Por esta razón, se descartó realizar la observación

participante para ayudar al apoyo de las entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a los docentes. Así como la Escala Likert, puesto que su elaboración, aplicación, análisis y presentación de resultados, requieren de un planeamiento más minucioso y un tiempo más prolongado.

Las entrevistas se realizaron a los docentes porque, tal como se mencionó en el apartado en que se desarrolló la noción de actitud, éstas son aprendidas y no innatas, en este sentido, la experiencia directa, los procesos de aprendizaje y los agentes socializadores serán los principales factores en su formación y el docente es uno de las personas principales para la impartición de contenidos y saberes dentro de la escuela.

Y de manera particular, para la investigación el agente socializador en desde el cual se estudian las actitudes es la escuela, que tal como otras instituciones no sólo se limita a transmitir conocimientos, sino que también incide en las maneras de educar de comportarse, de ser persona, dirige de cierta manera la forma de ver el mundo y de sí mismos.

La función docente en la educación básica en la actualidad para Díaz Barriga (2000), “se ha convertido en una actividad fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo” (Díaz, 2000: 19). Por ello, al docente se le ubica como el actor principal en el proceso enseñanza aprendizaje, al que se le ha delegado como una de las principales funciones la de transmitir el conocimiento dentro del espacio escolar, pero no sólo esto, sino que también sea el responsable de resolver las necesidades de los estudiantes tanto las que se marcan a nivel social como aquellas que tienen relación con los factores afectivos que se presentan dentro de dicho proceso.

Por lo anterior, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actitudes siempre se encuentran presentes y dan sentido a los elementos tanto perceptuales como cognitivos que permiten el aprendizaje (Sarabia, 1992), tanto las que se forman por parte de los alumnos con respecto a los contenidos como las que el docente tiene para la impartición de dichos contenidos o inclusive las que produce al momento de dar respuesta a inquietudes que tienen los estudiantes fuera de los contenidos programados.

Por ello, el presente estudio pretende interpretar las actitudes de los docentes frente a la sexualidad, como uno de los temas que se ha sido conferido a la escuela y se apuesta a que a la formación en estos, a través de los docentes, permita que los estudiantes hagan frente a su vida sexual de manera más responsable, para con ello evitar las problemáticas que se presentan a la edad preadolescente, adolescente y joven como lo es el embarazo, contraer ITS hasta el VIH o el mismo SIDA.

La forma en que se determinó la utilización de la entrevista semi-estructurada fue a partir de un proceso que contempló diferentes fases:

1. Elaboración del guión de entrevista, que incluye preguntas abiertas y situaciones.
2. Pilotaje del guión de entrevista, para lo cual se realizó una entrevista para ubicar la pertinencia de las preguntas. Un elemento importante que derivó de este pilotaje fue la necesidad de controlar el campo, es decir, el espacio en el cual se realiza la entrevista, porque la entrevista que se debía realizar de manera individual a una docente, terminó en entrevista grupal con otros dos docentes.

3. Se realizó una investigación acerca de la Escala tipo Likert para ubicar la pertinencia para su utilización. Sin embargo, se descartó, porque requiere de un tiempo específico para su elaboración, mismo que se determinó invertir en el análisis de las entrevistas a realizar.
4. Se decidió realizar las entrevistas con base en el guión planteado, se hicieron ajustes y hasta el momento se han efectuado cuatro entrevistas además de la del pilotaje.

Se cuentan con ocho entrevistas, siete a docentes mujeres y un hombre (de edades entre los 27 a los 55 años de edad), que pertenecen al sistema público y privado. Es importante destacar que la mayoría de los entrevistados pertenecen al sistema privado, ya que fue el sistema que permitió el acceso de manera más sencilla y los docentes pertenecientes al sistema público se entrevistaron fuera del plantel u horario escolar, en este sentido se replanteó también la pertinencia de realizar la observación participante considerada para el trabajo de campo que dio inicio a la investigación.

Lo que permitió la utilización de la entrevista fue la interpretación de las respuestas por parte de los entrevistados a través de la interacción verbal, que permite la obtención de discursos entre las personas que la desarrollaron marcados socio-históricamente. “Los intercambios lingüísticos realizados en el proceso son el objeto de análisis, en especial las transferencias y contra-transferencias. Las primeras corresponden a las reacciones del investigado frente al investigador, que revelan sus historias de vida. Las segundas son las deformaciones que afectan a nuestra percepción como entrevistadores, relacionadas con el entrevistado y con el material entrevistado.” (Peláez, s/f: 9)

## El guión de entrevista

El guión de entrevista se estructuró en cinco apartados o momentos:

El primero: en el cual se plantearon preguntas relacionadas con el tema de la educación sexual a partir de su experiencia. Se consideró integrar estos cuestionamientos, como elementos que permiten hacer un acercamiento al conocimiento en un primer momento a sus conocimientos de la sexualidad a través de lo que ubica dentro de la educación sexual, como elemento que la tiene como objeto y que de cierta manera ha tenido contacto a la largo de su práctica a través de la importación de sus contenidos, pero más aún cuando tiene que resolver dudas o problemáticas en el momento en que estas clases se producen. Algunas de las preguntas realizadas fueron las siguientes:

### I. Opinión acerca de los temas de la educación sexual

1. A partir de su experiencia, qué opina acerca de la educación sexual de la educación básica.
2. ¿Qué elementos quitaría o agregaría a los contenidos actuales de la educación sexual en estos dos grados de educación primaria? y ¿por qué?
3. ¿Qué situaciones han llamado más su atención? y ¿por qué?
4. ¿Qué hizo ante la situación?  
¿Dónde ubica los temas relacionados con la educación sexual en el quinto y sexto años de primaria? (o según sea el grado que atiende o ha atendido)
5. ¿Por qué considera que tienen relación con la educación sexual?

El segundo: se incluyeron cuestionamientos relacionados con el conocimiento que el docente tiene tanto de la educación sexual como de la sexualidad, ubicando también los espacios de formación desde los cuales el docente construyó estas nociones.

### II. Acerca de los conocimientos en torno a la educación sexual y su objeto, la sexualidad

6. ¿Qué entiende por educación sexual?

7. ¿Qué entiende por sexualidad?
8. En su formación profesional, ¿qué contenidos tuvieron relación con los temas sobre educación sexual? y ¿por qué?
9. En su formación, ¿qué relevancia tuvo el tema de la educación sexual y por qué?

El tercero: las preguntas que se realizaron fueron enfocadas a su práctica docente cuando imparte alguna clase en las que se toque alguno de los contenidos de educación sexual y, por ende, de sexualidad.

### III. Acerca de las prácticas en torno al tema de la educación sexual

10. ¿Cuál es el tiempo que dedica para la impartición de los temas relacionados con la educación sexual dentro del aula?
11. ¿Qué elementos didácticos utiliza para la impartición de los temas de educación sexual?
12. ¿Cuál tiene más impacto y por qué?
13. ¿Qué lo lleva a elegir dichas herramientas?
14. ¿Cuál es la dinámica de trabajo en la clase que permite o no impartir los temas de educación sexual?

El cuarto: se presentaron algunas situaciones que tienen la intención de presentar escenarios probables a los que el docente se puede enfrentar. El objetivo fue ubicar de manera más clara el posicionamiento del docente ante los contextos de la diversidad sexual, la composición de la familia, el inicio de la vida sexual, el aborto, el embarazo pre-adolescente o adolescente, la exposición a la pornografía, el vínculo afectivo del amor, como elementos que conforman a la sexualidad que es eje para la educación sexual. Así mismo, al final se indaga un poco acerca del papel de los padres cuando se habla de la sexualidad en el entorno escolar.

### IV. Situaciones

1. ¿Qué haría si en su salón una pareja se besa apasionadamente?
2. ¿Qué haría si en su salón una pareja lesbiana se besa apasionadamente?
3. ¿Qué haría si en su salón, una pareja de hombres se besa apasionadamente?
4. ¿Qué haría si una niña de su grupo está embarazada?
5. ¿Qué opina de la familia monógama nuclear?
6. ¿Qué opina de la familia monoparental?

7. ¿Qué opina de la familia homoparental?
8. ¿Qué haría o hace si usted se entera que los estudiantes ven pornografía?
9. ¿Qué haría si se entera que algunos de sus alumnos ha iniciado su vida sexual?
10. ¿Cuál es el tema que es más complicado tratar con los alumnos? y ¿por qué?
11. ¿Qué opina del aborto?
12. ¿Qué opina acerca de que un encuentro sexual se con amor con protección?
13. ¿Qué opina acerca de que un encuentro sexual se con amor sin protección?
14. ¿Qué opina acerca de que un encuentro sexual se dé sin amor?
15. ¿Cuál es la diferencia entre ambas?
16. ¿Cuál(es) considera son las repercusiones de hacerlo con amor o sin amor?
17. ¿Cuál considera debe ser la edad adecuada para iniciar la vida sexual?
18. ¿Cómo participan los padres cuando se tratan estos temas?
19. ¿Ha existido algún problema con los padres? ¿cuál fue?
20. ¿Cómo lo resuelve?
21. ¿Existe algunas indicaciones por parte de los directivos para impartir los temas relacionados con la sexualidad?
22. ¿Usted hace algún cambio? y ¿por qué?

El quinto, considera los datos generales de los docentes entrevistados. Se incluye al final de la entrevista, puesto que sólo se incluyen datos generales del entrevistado para guardar la privacidad del mismo. Algunos de éstos son:

#### IV. Datos generales del docente y su experiencia laboral

15. Edad
16. Estado civil
17. Si pertenece o profesa alguna religión
18. Años de experiencia como docente de educación básica
19. Sí existe, especialización de la formación normal. ¿por qué esa especialización?
20. Su experiencia profesional, en los tipos de educación que ha impartido
21. ¿En qué grados de educación básica ha impartido clases?
22. ¿Cuáles son las características de los estudiantes de los grados en lo que ha tenido experiencia docente?

Es importante destacar que las preguntas que conforman los apartados son las preguntas base, puesto que al haber realizado entrevistas semi-estructuradas, se plantearon otras que derivaron de las respuestas que los docentes dieron y que se

consideró necesario profundizar en las mismas, sobre todo aquellas que tienen una carga evaluativa directa, es decir, que el maestro se refiere como adecuado o no adecuado, importante, poco importante, tienen una conducta expresada (como de aberración, repugnancia, de bloqueo, etcétera)

Asimismo, es importante reiterar que dado que hablar de la sexualidad es un tema que incluye elementos profundos y subjetivos de los sujetos, la educación sexual es un medio o conducto por el cual se puede ubicar el discurso desde el cual el docente elabora acerca de este tema, sobre todo si retomamos de nueva cuenta lo que plantea Buenfil (1991), como todo aquella objeto, acción, enunciación que dé como resultado un acto de significación.

Las descripciones y respuestas de los entrevistados permiten ubicar el discurso desde el cual estructuran las significaciones de las interrogantes y situaciones planteadas con respecto a la educación sexual y la sexualidad.

### **Procedimiento de las entrevistas**

Para el caso del presente estudio las entrevistas semi-estructuradas que se realizaron fueron a docentes del nivel primaria y secundaria de la ciudad de México.

La escuela primaria del sector privado ubicada en la Delegación Tlalpan (Colegio Paulo Freiré) de la ciudad de México. En esta escuela se entrevistaron a cuatro docentes mujeres de entre los 30 y 55 años de edad, quienes cuentan con distintos años de experiencia frente a grupo desde los 2 hasta los 25 años.

Por otro lado, se realizaron tres entrevistas a docentes pertenecientes al sector público; dos docentes mujeres que imparten clases en las escuelas primarias en la Delegación Xochimilco y Cuauhtémoc, un docente hombre de una escuela primaria ubicada en Ecatepec, Estado de México y una docente del nivel secundaria que imparte clase en la Delegación Tlalpan.

El lugar para la realización de las entrevistas para el caso de las correspondientes al sector privado fue dentro de la escuela en la pequeña biblioteca, misma que fue idónea para poder desarrollarla.

Sin embargo, para el caso de las entrevistas del sector público, el lugar de realización fueron dos fuera del espacio escolar y una dentro de la escuela (el patio de la escuela), pero las tres fuera de los horarios escolares.

La razón por la cual se hizo de esta manera fue por la dificultad en el acceso a las escuelas primarias por parte de la autoridad escolar, se solicitó la entrada pero no se tuvo una respuesta afirmativa, por lo que se procedió a contactar a los docentes y a agendar las fechas y lugares de entrevista. Cabe hacer mención que se dio prioridad a los tiempos y lugares propuestos por los docentes, más que a las necesidades del investigador.

Para la realización de las entrevistas en ambos sectores se realizó la presentación, el objetivo de la entrevista, se pidió el permiso correspondiente para las grabaciones de las mismas, así mismo se consideraron los elementos que habilitan el proceso de las mismas según Ruiz (1999), los cuales permitieron crear el ambiente de confianza para que se llevaran a cabo:

- Considerarla una conversación más que un interrogatorio
- Al considerar que es una conversación es necesario que siempre se encaucen los temas o palabras que guíen e incentiven al entrevistado.
- Mantener una actitud abierta de cordialidad por parte del entrevistador o amistosa sin perder de vista la profesionalidad.

La nomenclatura de las claves de entrevistas contienen: el consecutivo de entrevista (E1, 2, 3, etc.), el sexo (M= Mujer o H=Hombre), el nombre (el cual fue inventado para mantener el anonimato) y el grado de nivel básico que atienden (1°, 2°, 3°, etc.)

### **Análisis de la información**

Después de contar con las entrevistas, se realizó la transcripción completa de las mismas, de manera completa, puesto que es necesario recuperar de la manera íntegra el discurso de los docentes entrevistados, para evitar una fragmentación de los mismos.

Es importante considerar que para el análisis de las entrevistas es necesario hacer la conversión de la interacción verbal oral a texto, es decir, contar con las respectivas transcripciones, labor que pareciera sencilla, tal como lo señalan Oxman (1998) y Valles (2013), puesto que en este cambio pueden existir pérdidas de detalles que pueden resultar fundamentales para el análisis e interpretación de las mismas. Para evitar esto, tal como lo señalan los dos autores anteriores, fue necesario contar con un cuaderno de campo en el cual se registraron impresiones y observaciones de las entrevistas, mismas que se realizaron durante y al final de las mismas.

Una vez transcritas las entrevistas se procedió al análisis, a partir de considerar la metodología de la misma como una triada, tal como lo señala Burgos (2011), más que como estrategia de recolección de datos. Las tres dimensiones que confluyen son:

1. Teórica, en la cual se ubica el cuerpo conceptual de apoyo, para el caso del presente estudio, el planteamiento de las actitudes y su construcción a partir de lo social desde el plano de las perspectivas discursivas de la Psicología Social Sociológica, por ende, la noción de discurso, el contexto a partir del enfoque sociocultural y la propuesta de Rubio en torno a los cuatro holones que conforman a la sexualidad.
2. Referente empírico, en la presente investigación son las entrevistas a los docentes de educación básica.
3. Preguntas de investigación, mismas que son eje para el desarrollo de la investigación.

Las tres anteriores, estarán siempre presentes para la elección de formas y estrategias de recuperación de la información y su análisis se verá afectado por el acceso de las narrativas disponibles, en este caso la de los docentes entrevistados. Asimismo, los ajustes a la investigación se presentaron de acuerdo a la ubicación de los actores y momentos clave en relación con el objeto de estudio, por lo tanto a puesta es lograr un entretrejimiento (miradas disciplinarias) que permita la articulación de conceptos que permitan dar cuenta del objeto de la investigación.

En este sentido, la noción nodal para el análisis de las entrevistas a partir de la ubicación de categorías fue el discurso, entendido de la siguiente manera:

## Discurso

Esta noción es eje si se considera que el basamento teórico desde donde se mira a las actitudes es la perspectiva discursiva de la Psicología Social Sociológica, misma que parte de considerar a las actitudes son construcciones sociales, donde el contexto juega un papel importante. Al respecto, se debe recordar, tal como se desarrolló en apartados anteriores, que para dicho planteamiento las actitudes tienen su naturaleza en lo social, porque es en la relación de la persona con otros grupos donde se construyen. Los grupos son los que definen qué es significativo y que no es y se expresan en el lenguaje y en el acto comunicativo, en ambos lugares la forma de ubicarlas es a través de las maneras o formas de hablar evaluativas.

Las formas de hablar se ubican en el plano del discurso. Dicho discurso se puede ubicar en la entrevista misma que es vista como, lo señala Oxman, “discurso sobre discurso o *metadiscurso* en tanto ofrece pistas acerca de qué entiende el investigador por discurso susceptible de entextualización académica, como también del modelo de investigación y del modelo cultural en los que se encuentra inmerso” (Oxman, 1998: 33)

El discurso se ubicó a partir del planteamiento de Buenfíl, con base en la propuesta hecha por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Al respecto la autora señala:

El proceso por el cual un significado es ligado a una imagen acústica es la significación [misma que] nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones. Discurso se entiende [...] como significación inherente a toda organización social; la capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos,

relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto [...] Cuando hablamos de discurso [nos referimos] a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación. (Buenfil, 1991: 2-8)

Desde esta perspectiva, el discurso tiene como características ser diferencial, en el sentido de que ni él mismo tiene una significación intrínseca, sino que depende de los contextos, momentos y sistemas discursivos en que se desarrolle; inestable, ya que el significado variará dependiendo del sistema discursivo en el que esté inscrito; y abierto, ya que es susceptible de tener nuevos significados (Carrillo, 2008).

Por esto, el análisis de discurso constituye una herramienta que brinda elementos para reconocer las construcciones de sentido que se producen entre agentes diversos, considerando las condiciones en las cuales todo proceso de significación se produce, así como el complejo proceso de inclusión, exclusión y emergencia de nuevos significados de acuerdo a la posición que ocupan los sujetos en la trama social.

La noción recuperada de Buenfil (1991) la significación no sólo se ubica en el ámbito del lenguaje hablado o escrito, sino que considera todo acto u objeto que involucra una relación de significación, es importante acotar que en el presente estudio se analizará el plano enunciativo derivado de los relatos de los docentes durante las entrevistas.

En este sentido, las entrevistas para el presente estudio son analizadas a partir de ubicar el discurso que les da sentido y dentro de ellas las formas en que los docentes significan a la sexualidad, desde su vida cotidiana y su práctica específica cuando se abordan o se presentan situaciones en torno a la sexualidad dentro del aula,

entonces, es importante considerar los elementos planteados por Benveniste (1996: 102) acerca de la interacción comunicativa y la enunciación:

1. La enunciación es “la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización”.
2. La *subjetividad* es la capacidad que tiene el locutor de ponerse en función del sujeto como instancia física y psíquica.
3. El sujeto se configura como tal gracias al estatus lingüístico de la persona.

Estos tres aspectos señalados por Benveniste permitirán ubicar las categorías para el análisis de las entrevistas a los docentes. Las categorías en este plano del discurso sirven como señala Maingueneau para “normalizar la diversidad superficial de los textos de los textos de modo de hacerlos comparables [entonces] se pueden calificar” (Maingueneau ,1989: 13).

En este sentido, fue importante considerar que para ubicar a las actitudes de los docentes, fue necesario buscar en el discurso de los entrevistados palabras clave que remitieran a cuestiones evaluativas además de estar de acuerdo o en desacuerdo, a favor o en contra, bien o mal, entre otras que se utilizan en las escalas para medir las actitudes, se incluyeron tales como lo que es más importante y lo menos importante, lo que se cambiaría, lo que quitaría, lo que es eje, qué sí haría y qué no, por citar algunas; las anteriores, en ocasiones se complementaban con preguntar del por qué de esa respuesta.

Lo anterior, permitió ir ordenando las respuestas en los holones planteados por Rubio y, con ello, interpretar las actitudes de los docentes de educación básica ante la sexualidad, lo cual es lo que se presenta en el siguiente capítulo.

## Capítulo 5. Las actitudes de los docentes frente a los elementos que componen a la sexualidad

El presente capítulo tiene como objetivo presentar la interpretación de las actitudes de los docentes de educación básica ante la sexualidad. En este sentido, es importante considerar que las actitudes se ubicaron a partir de los planeamientos de la teoría de los Holones de Rubio y de las actitudes desde la Psicología social en su rama sociológica y las perspectivas discursivas.

De manera particular los planteamientos de Rubio acerca de la sexualidad permiten; por un lado, ubicar que ésta no es fundamentalmente ni biológica, ni psicológica, ni social; sin embargo, estos elementos se encuentran presentes cuando nos referimos a la sexualidad, por ello, los holones sexuales (partes, elementos o subsistemas de la sexualidad) planteado por el autor, “deberán ser conceptos que conserven su aplicabilidad *vertical*, es decir, que pueden aplicarse a las diversas metodologías de estudios: antropológica, sociológica, psicológica y biológica” (Rubio: 2011: 29). Por otro, organiza la manera de presentar el análisis de las actitudes, es decir, a partir de los cuatro holones referidos por el modelo sistémico planteado por Rubio.

Dicho planteamiento, considera que “la sexualidad humana es el resultado de la integración de cuatro potencialidades humanas que dan origen a los cuatro holones (o subsistemas) sexuales, a saber: la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal” (Rubio: 2011:29). Asimismo, estos holones se aplican de manera vertical, es decir, tienen manifestaciones en los diferentes niveles de estudio del ser humano, por tanto, no confieren conceptos meramente biológicos, sociales o psicológicos.

Es importante considerar que un elemento clave para el planeamiento del autor es la noción de integración porque: “que un elemento no puede ser correctamente representado si se considera aisladamente, pues su actuar depende de los cuatro elementos del sistema [en el caso de la sexualidad la integración] se hace presente gracias los significados de las experiencias, es decir, la integración es fundamentalmente mental, producto de la adscripción de sentido y significado y afecto a aquello que el individuo en lo personal y el grupo social en general, viven como resultado de que las potencialidades sexuales” (Rubio: 2011:30) En este sentido, la complejidad la sexualidad es derivada de las significaciones que aluden a los cuatro holones, a partir de los significados de las experiencias se da la construcción e integración de la sexualidad. Los significados de cada uno de los holones interactúan entre sí, porque se relacionan.

Por otro lado, para poder acercarnos a las actitudes docentes ante la sexualidad es importante considerar que un elemento eje para entender a la sexualidad es lo social o grupal, que al mismo tiempo permite que se presenten las actitudes. En este sentido, éste aspecto será el que permite la articulación del estudio de las actitudes y la sexualidad en la construcción de sentido que construyen los docentes en este plano del ser humano.

En este sentido, es importante volver a explicar que para ubicar las actitudes de los docentes ante la sexualidad, es necesario ubicar qué se entiende por sexualidad, para ello se retomó a Weeks quien señala que la sexualidad se construye a partir de las negociaciones, luchas y acciones humanas y es a partir de ello que se configuran los diferentes planos que se han definido que conforman a la sexualidad: el biológico-reproductivo, el de género, el afectivo y el del placer.

Así, para organizar el estudio para determinar los planos que menciona Weeks, se retoma el planteamiento de Rubio y los holones, porque Weeks habla de los planos: biológico-reproductivo, género, afectivo y placer y Rubio del plano de la reproductividad, de género, del vínculo afectivo y el erótico. Por ello, ambos planteamientos permiten dialogar y serán la manera de ubicar y organizar las actitudes, pero también se tratará de ubicar los tres elementos que integran a las actitudes: cognitivo, afectivo y de la acción como elementos que dan sentido a las actitudes y como estos atraviesan dichos planos.

### **El docente y su relación con la reproductividad dentro del espacio escolar**

En los siguientes dos apartados se presentarán algunas de las actitudes docentes en torno al holón de la reproductividad; en este sentido, debemos partir de considerar el hecho de que la posibilidad y potencialidad de la reproducción es una de las consecuencias de los seres vivos.

Sin embargo, para Rubio (2010), este holón no se refiere meramente al ámbito biológico de embarazar o embarazarse, sino que también tiene relación con la capacidad de formación del otro u otros como la manera de mostrar la reproductividad.

Una vez acotado lo anterior, a continuación presentamos el acercamiento a las actitudes de los docentes ante uno de los componentes de la sexualidad, la reproductividad.

## **Mi forma de dirigirme con los estudiantes como aspecto que permite hablar de sexualidad**

La manera en que el docente se dirige hacia los estudiantes es un elemento importante dentro de las aulas. La forma en que se llama al otro permite, por un lado, el acercamiento o alejamiento, abre o cierra el canal de comunicación para organizar la enseñanza y, por otro, hablar acerca de los temas que están fuera de la cuestión curricular, tal es el caso de la sexualidad.

En este sentido, uno de los aspectos que es importante destacar es la forma en que algunos de los docentes se referían a sus estudiantes al momento de preguntar si la docente, Blanca, quien imparte al segundo grado de primaria, piensa o no tener hijos por parte de sus amistades responde “No pues tengo muchos, así que todavía no me preocupo; así que por más hijos pues ya...” (E3M-Blanca-2°), o cuando esta maestra se acerca a su estudiante para preguntar sobre la ausencia de su padre dice: “yo le preguntaba, oye hijo ¿y tu papá?” y para explicar dicha ausencia ella señala al estudiante “le digo no hijo tu papá no se murió ¡tu papá se fue!” y para explicar sobre las dudas acerca la homosexualidad “pero gay no es totalmente eso hijo”. Otra docente cuando pregunta antes de responder acerca de una duda sobre sexualidad “¿Por qué hijo?” (E3M-Blanca-2°).

Las expresiones anteriores, lo que muestran es una actitud hacia los estudiantes en el cual se está privilegiando el componente afectivo; por ello, su acción estará centrada en un trato especial ante las dudas y hacia intentar alcanzar el principio del placer dirigido a un trato maternalista para responder.

Esta actitud que denominaremos maternalista por parte de los docentes, tiene estrecha relación con el holón de la reproductividad, a esa posibilidad del cuidado maternal, puesto que no los perciben sólo como sus estudiantes sino como personas que necesitan de cuidado al ser infantes, ligados con el conocimiento de proteger para acercarse en su labor de formación educativa, y la forma en que previenen situaciones que pudieran ponerlos en riesgo por su edad, como podría ser tener novio a temprana edad, tal como lo expresa Estela, docente de 6° de primaria:

“¿Qué pasa? Entonces ya fue la situación de no es malo [tener novio] pero no estás en edad. O sea, para todo hay un momento, hay un espacio, sí hay un tiempo, entonces para tener novio hija yo no digo que no puedas tenerlo ahorita que tienes 12 años” (E4M-Estela-6°)

En este sentido, Rubio señala que el holón de la reproductividad, si bien parte del plano de la producción de individuos también lo integran las “las construcciones mentales que se producen acerca de esa posibilidad” (Rubio, 2011: 32) y que “hay manifestaciones de nuestra reproductividad en hechos tan lejanos de la concepción como el acto educativo” (Rubio, 2001: 33). Por ello, las docentes expresan una actitud de maternidad ante el otro a quienes están formando a través de su práctica docente dentro de las aulas.

Es en este plano educativo donde el ser humano para serlo necesita de otro. Las expresiones anteriores que denotan la actitud maternalista, permiten pensar en lo que señala Fernández (1992), acerca de este aspecto de formar al ser humano, lo que requiere es que el otro le “enseñe a serlo” es decir “que lo envista de carácter humano, lo quiera, necesite en su originalidad, le otorgue la condición de pertenecer a su especie. Necesita que exista una madre y un padre que lo “adopten”, es decir,

que lo reconozcan como su hijo, para poder ser reconocido como humano” (Fernández, 1992: 52).

En este sentido, las docentes adoptan a los estudiantes con su actitud maternal, en la que se acentúa el componente afectivo para poder visualizarlos como humanos dentro del espacio escolar y es una manera de acercamiento para ubicar las carencias o necesidades que permitan tanto el aprendizaje como la solución a las dudas educandos.

### **Las relaciones sexuales y la prevención son importantes para saber qué es la sexualidad**

A la par de considerar adecuado la manera en que los docentes tienen el acercamiento con sus estudiantes, de cómo los nombran, con una actitud positiva maternalista hacia el cuidado, también está aún la manera en que retoman dos elementos que conforman a la sexualidad como lo más importante para hablar de la misma, a saber, las relaciones sexuales y la prevención.

Las actitudes que se pueden ubicar a partir del discurso de los docentes, al igual que las anteriores, con el holón de la reproductividad. De manera específica, cuando Rubio señala que “la reproductividad se manifiesta en la serie de estructuras corporales conocidas como aparatos reproductores. Su funcionamiento, las posibilidades de control de la reproducción sin evitar la interacción erótica, así como para lograr su consecución cuando está problematizada, constituyen temas comunes de la reproductividad.” (Rubio, 2010: 33)

En este sentido, la manera en que este plano se ubica en el discurso es a partir de lo que algunos docentes consideran qué es la sexualidad, y dentro del mismo se enfatiza el componente cognitivo, en el cual se expresan las opiniones acerca de la misma. De manera más puntual podemos rescatar el siguiente fragmento de la entrevista a la docente Estela:

“Sexualidad, es el despertar de los niños ¿no? al conocimiento de su cuerpo más que otra cosa, las sensaciones que empiezan a sentir, la atracción que empiezan a sentir hacia los niños, es el despertar a..., el desarrollo de sus genitales, del aparato reproductor en sí como tal y que empiezan a sentir ciertas incógnitas.”  
(E4M-Estela-6°)

Lo que la docente hace es considerar que para dar sentido a la sexualidad lo más importante es ubicar que a partir de *las sensaciones que empiezan a sentir, la atracción que empiezan a sentir hacia los niños*, pero no es cualquier sensación, sino que está relacionada con la atracción hacia otro, lo que permite un *despertar*, pero en un lugar específico *sus genitales*, relacionado de manera biológica con *el aparato reproductor* y con ello, se abren *ciertas dudas*.

Por lo anterior, podemos observar cómo el plano cognitivo es el que es eje para poder hablar de la sexualidad, es decir, la docente permite ubicar su opinión y la valencia de la sexualidad a partir del hecho de percibir como este despertar es a través del conocimiento de las sensaciones lo que motiva la atracción del otro, lo que dará sentido a los otros dos elementos que componen a las actitudes.

Al dejar este énfasis cognitivo, el plano de la acción estará encaminado a mantener el refuerzo de esta opinión y, en este sentido, accionar al hablar de la sexualidad y el plano afectivo se deja de lado para poder hablar de manera adecuada acerca de la sexualidad, entonces su actitud ante la sexualidad será apegada a la científicidad.

Con lo anterior, podemos también decir que para los docentes la sexualidad no puede dejar de lado el plano biológico de la reproducción. Ante la pregunta: ¿Qué haría usted si una de sus estudiantes está embarazada?, la respuesta de algunos de los docentes será a partir del plano biológico de la reproducción. Por esta razón, otro elemento que consideran importante en la sexualidad, es el embarazo. Al respecto se rescatan los siguientes fragmentos de la entrevista con el docente Luis de cuarto grado de primaria:

“Pues...yo creo que aquí lo principal sería platicar con los papás inmediatamente. Hacerles ver que bueno pues por la situación, necesitamos conocer que fue lo que pasó . Cuál es el motivo, por qué la niña hizo esto y yo creo que pues lo manejaríamos muy normal con los niños. O sea no tendría a lo mejor nada de malo. Yo creo que los niños se pueden dar cuenta que a cualquiera le puede pasar, a cualquiera le puede pasar. Estamos expuestos a eso pero hacerles saber que existen tiempos para ese tipo de cosas y existen de igual manera por decirlo así... pues el que esté uno preparado ¿no? Y que de verdad sepa a qué se va a enfrentar ¿no?” (E7H-Luis-4°)

Si bien la docente acudiría a dar la noticia a los padres y tratar con ellos de ubicar qué fue lo que paso, también considera que el estar embarazada *no tendría a lo mejor nada de malo*, es decir, su actitud está dirigida directamente a ubicar lo *no mal*, es decir, expresa el componente cognitivo y se evidencia su aceptación ante el hecho. Entonces se dirigía a el componente afectivo en el cual se expresa el sentimiento de no considerar malo un embarazo y, por ello, estima que la manera en que se debería de tratar el tema en clase sería de manera *muy normal*, justo porque no es nada malo estar embarazada (como se ubicó anteriormente) y, por el contrario, el hecho puede ser ejemplo para que se aborde el tema de que esta situación no es única y exclusiva de la estudiante que le pasa, pero se debe hacer una acotación y entra la cuestión de la edad adecuada para prepararse para estas situaciones. En este sentido la prevención será un elemento que deben entender los estudiantes para saber cómo enfrentarse ante alguna situación como esta del embarazo.

Por lo anterior su actitud será de tener una actitud *normal* hacia el embarazo, pero como pretexto para abordar el tema dentro de la clase.

En este sentido, el embarazo, si bien sigue siendo un elemento nodal para la hablar de la sexualidad, el docente Luis de cuarto de primaria considera que las creencias que tienen los estudiantes acerca de este tema es el problema a atender, tal como se muestra a continuación:

“¿Cuál ha sido el tema más comentado en cuanto a su sexualidad? D: Cuando hablamos de... ¿qué será? ¿Puede ser que en cuanto al embarazo se complica porque los niños pues tienen muchas creencias no? Este, a lo mejor como vienen de una mamá joven, también porque de un problema, porque piensan que no pasa nada 'Si mi mamá me tuvo a los quince años'. Pues yo creo que el problema es mas en cuanto a las ideas que ellos tienen. A esas...Que a lo mejor sería complicado tratar de cambiar. Lo más difícil es enfrentarse a esas ideas que ellos puedan tener, tratar como de orientarlos, todo eso.” (E7H-Luis-4°)

La actitud ante enfrentarse al temas del embarazo es de acentuar el plano afectivo, porque lo observa como un problema y considera se debe tratar de cambiar ideas acerca del mismo cuando indica que *Lo más difícil es enfrentarse a esas ideas que ellos puedan tener*. Buscará hacerlo de acuerdo a lo ella cree que es necesario que sepan para cambiar lo que ellos piensan y señala *tratar como de orientarlos, todo eso*. En este sentido, la actitud será de resolución del problema.

Sin embargo, para la misma docente, cuando se habla del tema de la interrupción del embarazo, el aborto, el componente cognitivo es el que se hace más presente, por ejemplo, el mismo docente comenta:

“El aborto... pues es este... si es delicado, es un tema muy delicado porque estamos hablando como lo mencionan, de una vida ¿no? Que es si es a cierto

tiempo todavía se puede hacer o es legal. Más bien, es cuestión de la educación de cada uno. De cada uno que de verdad sepa lo que quiere en su vida. Porque si yo no quiero estar así como enfrentándome a este tipo de cosas como el aborto, bueno cuidarme antes de. Puedo hacer algo para que no llegue... ahora sí que con tantas cosas que hay, a lo mejor suena trivial tantas cosas que hay ahora... tanta... libertad en cuanto a información, todo eso. Pues yo creo que los casos que se llegaran a presentar o se presenten de aborto es porque de verdad o la gente es muy ignorante o no le importa en si lo que va hacer con su vida." (E7H-Luis-4°)

Al mencionar que es un tema *delicado*, pero más que eso es *muy delicado* se permite ubicar la opinión en torno al aborto, es decir, el elemento cognitivo, se puede decir está en un punto neutro, puesto que no se ubica en una aceptación o rechazo, es *muy delicado* o que exige mucho cuidado y es difícil de tratar y da los argumentos del por qué: *porque estamos hablando como lo mencionan, de una vida ¿no? Que es si a cierto tiempo [el aborto] todavía se puede hacer o es legal*, el aspecto de la acción, se mantiene en ese elemento neutro al regresar la decisión de que esto pasó o no de acuerdo con la educación de los sujetos involucrados.

En este sentido, lo que se requerirá para abordarlo dentro del aula será a partir de brindar información que prevenga el embarazo y este elemento también tiene relación con el holón de la reproductividad. Algunas actitudes en torno ello se puede ubicar en lo que comenta Laura de la entrevista grupal, quien imparte clases al sexto grado de primaria:

(Laura) El plano de la prevención es eje para referirse al cuidado también del otro, en este caso de los estudiantes, se les enseña, se les ponen los videos, se les traen los condones masculino y femenino, se les enseña cómo ponerlo, no se les pide a ellos como tal un condón, yo traigo un, traigo un pepino, se los enseño, se los muestro, se los paso, lo tocan lo ven, así es como vamos dando los temas. (E1(2)M-Ana-Laura-5°-6°)

De acuerdo a la respuesta de la docente, el tema de la prevención continúa con un aspecto eje al cual se debe hacer énfasis en las clases como un elemento de cuidado de sus estudiantes.

Por ello, el plano de la acción será el que se privilegie, es decir, *se les muestra, se les enseña cómo ponerlo, yo traigo un, traigo un pepino, se los enseño, se los muestro, se los paso, lo tocan lo ven, así es como vamos dando los temas*. Se puede decir que su predisposición al ser un tema importante es favorable y en este sentido actúa al hacer interactuar a los estudiantes con el preservativo.

Por otro lado, la actitud en cuanto a conocer si algunos de sus estudiantes inician su vida sexual la docente Blanca, al igual que la anterior, también el plano de la acción es el que tiene énfasis:

“Blanca: pues este aconsejarle que se cuide que es muy importante; este, que no solo se cuide él, que cuide a su pareja, sea hombre, sea mujer, eh que piense las cosas, que no sea... ¡que no! ¡Qué no, haga las cosas por impulso! y este... hasta ahí también...” (E3M-Blanca-2°)

Este componente de la acción se ve reflejado en el énfasis a la prevención como cuidado de sí y de la pareja cuando señala: *se cuide que es muy importante; este, que no solo se cuide él, que cuide a su pareja*, le imprime la importancia para cuando se inicia la vida sexual su actitud será de prevención; así, Estela señala acerca de este tema:

“Vayan bien informados o tener una niña que vaya y la embaracen antes de tiempo o un niño que embarace antes de tiempo, entonces con eso los desarme y dijeron no pues está bien... entonces esa parte en la que este... pues te digo a mi me toca la parte como que Diosito me da la forma de explicarles y de hablar con los padres.” (E4M-Estela-6°)

En el fragmento anterior, se puede ubicar que el componente afectivo es el que se subraya, cuando la profesora considera que ha sido aprobado que sea contar con información como un aspecto que haga que no se presente un embarazo, es decir, al contar con la información que ella brinda, ella buscará que [no] *vaya y la embaracen antes de tiempo o un niño que embarace antes de tiempo*, pero a su vez se unirá con el componente de la acción, puesto que al contar con la anuencia de los padres será lo que impartirá, las medidas preventivas para un embarazo, aunque para hablar de ello con los padres se encomiende a *Dios pues te digo a mi me toca la parte como que diosito me da la forma de explicarles y de hablar con los padres*.

Por otro lado, la misma docente comenta su actitud hacia el aborto:

“Lo de menos es un bebé y aun así, sí tú lo quieres tener yo te apoyo pero si no lo quieres tener, en mi mente no entra el aborto por la idiosincrasia que traigo pero no es mi cuerpo, no es mi hijo es el tuyo, si tú decides abortar tú decides y tú eliges, entonces con una de mis alumnas lo primero que sería yo creo ponerme a llorar con ella la verdad y después hablar con ella y pedirle hablar con sus papás.” (E4M-Estela-6°)

El plano que enfatiza es el afectivo de inicio y está dirigida su actitud a no aceptar el aborto cuando menciona *en mi mente no entra el aborto por la idiosincrasia que traigo*. Sin embargo, su actitud cambia cuando considera al final de cuentas la decisión de tener o no un hijo de quien se encuentra en la situación de embarazo cuando señala *pero no es mi cuerpo, no es mi hijo es el tuyo, si tú decides abortar tú decides y tú eliges*, retoma y el plano de la acción, cuando comenta que lloraría con ella, hablaría con ella y con los padres.

No obstante, existen otras actitudes enfocadas al plano afectivo en donde se presentan la no aceptación a tratar los temas, que pasar de ser una inquietud, no se tratan, tal el caso de la docente Dolores que imparte el quinto grado de primaria, quién dice:

“Métodos de prohibición de embarazo. Que hicieron una maqueta. Y que si les iba a pedir algo así. Pero les dije que no, que no lo veíamos nosotros, que no era un tema que no lo tuviéramos pero sabía que les llamaba la atención.” (E5M-Dolores-5°)

Se puede ubicar como la docente antepone su plano afectivo, es decir, al comentar *Pero les dije que no, que no lo veíamos nosotros*, a pesar de que es un tema que se incluía en la curricula los *Métodos de prohibición de embarazo*, se puede decir, los métodos anticonceptivos, no los estudiarían, por más que los estudiantes tuvieran curiosidad, el plano afectivo es lo que prepondera, puesto que antepone lo que ella quiere, más que saber que es un tema que llama la atención a los estudiantes.

Después de realizar este acercamiento a las actitudes docentes relacionados con el elemento de la reproductividad de la sexualidad se puede ubicar que dichas actitudes de maternidad, científica, para hablar de la sexualidad, normal y favorable para la resolución del problema del embarazo a través de la prevención, neutra o en contra del aborto, se puede decir que el abordaje de los temas y las dudas que pueden llegar los estudiantes está dividido entre intentar el abordaje y en contra cuando se retoman los temas más álgidos de la sexualidad como lo es el aborto.

Lo anterior, se puede decir, porque el elemento cognitivo de las actitudes unido al afectivo hacen ver como se buscará expresar la actitud de manera en que los argumentos sean, en su mayoría, validados por un discurso científico.

### **¿Cómo son las mujeres (niñas) y hombres (niños)?**

El holón del género si bien el planteamiento de Rubio su construcción lo realiza a partir de la base biológica del sexo y su dimorfismo, como base para este elemento de la sexualidad, el autor lo considera como “la serie de construcciones mentales respecto a la pertenencia o no del individuo a las categorías dimórficas de los seres

humanos: masculina y femenina, así como las características del individuo que lo ubican en algún punto de rango de diferencias". (Rubio 2011, 34)

A partir de lo anterior, este holón es muy importante para la conformación de la identidad individual, que se compone del género y dará como resultado la identidad de género, a la par. También se construirán los roles de género, es decir, expresión pública de la identidad genérica. Sobre este elemento de la sexualidad podemos ubicar las siguientes actitudes. De inicio lo que comenta Estela:

"Si eres una mujer vas tener un hombre y debes aprender a ver qué tiene, cómo lo tiene y todo y lo mismo en viceversa." (E4M-Estela-6°)

Lo que se presenta en el fragmento de la docente es que una expectativa claramente marcada, es decir, el plano cognitivo es el que se marca al ubicar lo que se espera que se debe saber la mujer del hombre y la acción es hacerlo saber a las estudiantes para prevenir los encuentros sexuales. Por otro lado, la misma docente, marca para cuando se refiere a los estudiantes hombres:

"Como les digo a los varoncitos: 'tú vienes de una mamá', o sea no puedes burlarte o no de lo que tenga o no tenga tu compañera, porque lo tiene tú mamá lo tiene ella." (E4M-Estela-6°)

El elemento que se marca de la actitud es el aspecto afectivo, es decir, su expectativa de respeto hacia las mujeres, en este sentido su plano de la acción será marcada al elemento cognitivo de la expectativa hacia la situación social de la convivencia con sus compañeras mujeres, la actitud adecuada que debe ser de acuerdo al género al que pertenezcan.

Así mismo, otra actitud ante las cuestiones de género, Estela comenta también su plano afectivo, al mostrar que su labor docente es responsable de la formación de los estudiantes para enfrenar la educación de los hijos y dice:

“La mujer es como que quitarle responsabilidad entonces esta tipo de persona que son en su mayoría siento ha de ser un poquito muy poquito el porcentaje de las mamás que se dedican a sus hijos en cuerpo y alma y que los sacan no tengo el dato pero yo... por la experiencias que yo veo las mamás como que se desentienden, como que quieren seguir viviendo su vida, no como libertad si no como libertinaje y más cuando tienen el apoyo familiar ya no siente que sea su responsabilidad el hijo si no de la familia no y me he topado con más casos de varones siendo muy jóvenes se han quedado con los hijos y si esa mega responsabilidad de ser papá y mamá e inclusive de llevarse a trabajar al hijo a la oficina y me han tocado más casos que mujeres. Entonces, yo considero que pues está bien siempre y cuando funcione, siempre y cuando ahora sí que se pongan las pilas de lo que tuvieron que es un ser humano, que está creciendo que depende de ellos porque es su responsabilidad, porque su formación se la tenemos que dar nosotros, orientarlos...” (E4M-Estela-6°)

Si bien al inicio la docente marca algunos de los roles de género para las mujeres y de las responsabilidades de los casos en la formación de los hijos cuando dice *las mamás que se dedican a sus hijos en cuerpo y alma*, al final la docente admite tener responsabilidad en la generación de los pensamientos en torno a la maternidad o paternidad en los estudiantes.

Por ello, se privilegiará el plano de la acción por dicha responsabilidad y señala *ellos porque es su responsabilidad, porque su formación se la tenemos que dar nosotros, orientarlos*.

La docente María que da clases al cuarto año de primaria, para poder conceptualizar a la sexualidad, recupera necesariamente las cuestiones de género y al respecto señala:

[bueno ahora dime que entiendes por sexualidad]

“Igual este... partiendo desde ahí, diferenciación de sexos, pero yo si mi iría un poco más atrás desde los roles, para mi vendría desde los roles. Lo que tiene que hacer un hombre, una mujer a partir de si eres hombre o si eres mujer. Y a partir de los roles sociales, pues también para mí vendría impactando en la visión a lo mejor una visión... [piensa]... a lo mejor una visión filosófica social de que hacen aquí estas personas, aquí en el mundo y cómo se van conduciendo ellos por la vida. Ahí ya saldríamos a lo mejor un poquito de los roles pero ahí ya sería más el libre albedrío para mí.” (E8M-María-4°)

Lo que muestra la docente es que el eje para poder hablar de la sexualidad son los roles de género cuando menciona al inicio *Igual este... partiendo desde ahí, diferenciación de sexos, pero yo si mi iría un poco más atrás desde los roles, para mi vendría desde los roles. Lo que tiene que hacer un hombre, una mujer a partir de si eres hombre o si eres mujer.* En este sentido, lo que se ponderará es el plano cognitivo en el cual se presenta su pensamiento de qué es la sexualidad marcada por dichos roles y esto se expresa en el plano de acción, cuando se le presenta a la misma docente María una situación entre estudiantes el cual es el siguiente:

“Sí, pues esta cuestión, que te comentaba que ellos lo ven como algo normal, algo normal que se manoseen que se den nalgadas. Lo ven muy normal y entonces cualquiera lo pueda hacer, cualquier niña le puede hacer eso a un hombre y cualquier hombre le puede hacer eso a una mujer y a mí sí se me hace algo de riesgo en el sentido de que pues sabemos que aquí en México hay mucha violencia contra las mujeres y esa zona pues es una zona violenta también, entonces la violencia comienza ahí desde la posición sexual. La posición sexual que es un hombre qué es una mujer cuáles son sus roles, qué se les permite, qué no se les permite y a veces sí se cae en mucha violencia, mucha violencia sexual y los hombres también lo callan, o sea, para ellos también es normal.” ( E8M-María-4°)

La situación que comenta es algo común en la primaria que ella atiende, y por ello, considera que son prácticas que ahora son naturales y, en este sentido, lo ve como algo normal entre estudiantes.

La actitud que adopta es buscar en el plano cognitivo, al retomar el plano social por el cual atraviesa el país y cómo lo ve como una situación grave cuando señala *a mí sí se me hace algo de riesgo en el sentido de que pues sabemos que aquí en México hay mucha violencia contra las mujeres y esa zona pues es una zona violenta también, entonces la violencia comienza ahí desde la posición sexual*. (Es importante destacar que la zona en la que se ubica la primaria en el barrio de Tepito) lo que hará será preguntarse acerca de los roles tanto de hombres y mujeres y cómo en esta práctica desencadena en este tipo de violencia entre los géneros. Lo que los naturaliza entre los estudiantes y ella lo ve como un riesgo.

Las actitudes que las docentes presentan ante este holón de género están fuertemente marcadas por el plano cognitivo de lo que ellas piensan que deben ser hombres y mujeres, lo que deben o no hacer. Por ello, su actitud será de marcar lo adecuado o no que deben hacer los géneros a partir de los roles que socialmente se estipulan.

### **El matrimonio y las relaciones sexuales son los lugares donde se debe ubicar la sexualidad**

Otro aspecto que está presente en las actitudes de los docentes para abordar los temas de sexualidad es el referente de las relaciones sexuales y el matrimonio heterosexual, es decir, hombre y mujer; aspecto que también tiene relación con los roles de género. Al respecto Estela señala:

O sea me casé muy grande precisamente por temor a las relaciones sexuales, muchísimo, yo me casé a los 27 años. Por esa situación de tabú, pues no hubo formación sexual, entonces la maestra de sexto fue la que medio me orientó. Ya en la secundaria, pues ya un poquito más, de por sí fui muy callada, muy

introvertida en muchas cosas, por toda la situación familiar, entonces yo empecé más grande en la secundaria. Cuando entré la normal fue cuando yo empecé a comprar aquellas revistas de *En pareja*, me sirvieron muchísimo, me ayudaron muchísimo para entender todo esto porque para mí era prohibido tocarse, o sea te bañas y esto y cuando empiezas a leer esto, comienzas a decir a puedo verme y tocarme puedo explorarme o sea no está prohibido cuando en casa era... (eso no, lo dice en voz muy baja y expresión de cómo es posible –ojos hacia arriba y mueca torcida-) (E4M-Estela-6°)

De inicio la docente comenta que se casó *muy grande* creció con el tabú de las relaciones sexuales y fue hasta su trayectoria escolar que obtuvo orientación en estos temas, junto con su lectura de la revista *En pareja* le permitieron entender las cuestiones de las relaciones sexuales. Para ella *era prohibido tocarse, o sea te bañas y esto y cuando empiezas a leer esto, comienzas a decir a puedo verme y tocarme puedo explorarme o sea no está prohibido cuando en casa era...* por el tono de voz baja y la expresiones refuerzan su reacción ante el tabú. Por lo anterior, se puede decir que la docente cambio su actitud cognitiva aprendida de que las relaciones eran un tabú como algo que se puede hacer.

Con lo anterior se puede observar otra de las características que tienen las actitudes, a saber, es que al ser aprendidas, son aprendizajes estables, pero a su vez son fomentadas, reorientadas e incluso cambiadas, tal como lo señala Finger (2011)

Por otro lado, para la docente Liliana, quien imparte clases a cuarto de primaria, comenta acerca de las familias nucleares, que tanto a padre como a la madre son elementos nodales para la formación de los estudiantes y al respeto menciona:

Es importante tener la figura paterna y materna dentro de la familia en primera porque lo he visto. Durante estos años en el área de docencia, al niño a la niña que le hace falta el papá o la mamá el nivel académico si es más bajo, la seguridad por parte de las niñas cuando falta el papá también son un poquito más serias más tímidas y de los niños, cuando hace falta la mamá ¡uuuy! rebeldía total y de hecho lo hemos preguntado mucho en los Consejos Técnicos

cuáles son los niños con problemas de aprendizaje de lecto-escritura, de matemáticas ... Nos reunimos por grupo y platicamos la situación que vive cada niño, sí, que todo el día están con los abuelos, no hay límites, esto de las tareas repercute en el aprendizaje y también en esta parte emocional. Yo lo he detectado y lo he visto y sí, no te puedo decir sí, ¡todo!, pero la mayoría que yo he visto que tiene este tipo de problemas, les pregunto: qué tienes, cómo estás, o de repente les empiezas a hablar y que el papá o que la mamá el 10 de mayo, el Día del Padre y ¡uyyy! para abajo o tratan de evadirlo agresivamente, "¿puedo ir al baño?" y evaden el problema o se ponen tristes se recargan en la mesa o hacen la actividad así como "para mi Abuelita" sin gusto y sí, les afecta esta parte emocional muchísimo... ¡aja!. (E6M-Liliana-4°)

Lo que la docente comparte está en el componente cognitivo de la actitud cuando refiere *es importante tener la figura paterna y materna dentro de la familia*. En este sentido, su opinión está centrada en que debe existir un padre y una madre, como elementos que permiten la formación adecuada para el estudiante; no se ubica la posibilidad de que otras figuras dentro de la familia como lo es la *Abuelita* como agente formador.

La actitud estará también centrada en el aspecto afectivo, pues lo que visualiza es el impacto que tiene no tener la figura padre o la madre cuando se *tratan de evadirlo agresivamente, se ponen tristes, se recargan en la mesa* y realizan la actividad *para mi Abuelita sin gusto*. La actitud será de compasión por ver que los estudiantes carecen de alguna de estas dos figuras.

Lo que muestran los discursos anteriores, es que las actitudes de la docentes para abordar el tema de lo adecuado o no para poder hablar del género es que la posibilidad de que la formación de los hijos sea a partir de la unión entre dos personas de distinto género.

Por ello, el plano al que se le dará más peso será el del afectivo con el cognitivo, es decir, el deber ser para la formación de los hijos es con base en una unión entre mujer y hombre. Sin embargo, dentro de esta unión también se juega el papel del plano del erotismo, dentro del cual también se hará el acercamiento de los profesores a este holón.

### **La reacción del cuerpo y la sexualidad**

A lo largo de este apartado se presentarán las actitudes que tienen algunos docentes con respecto al holón del erotismo. Para comprender dichas actitudes debemos recordar que plantea Rubio acerca de este holón y dice que es “la dimensión humana que resulta de la potencialidad de experimentar placer sexual” (Rubio, 2011)

El placer no solamente ligado a la fantasía, sino también la reacción física del cuerpo, resultantes de las experiencias que resulten estimulantes. A continuación se presentan algunas de las actitudes de los docentes ante este holón.

### **Mi erotismo: cómo visualizo a la reproducción y el placer**

Un aspecto importante que debe ser punto de partida para presentar las actitudes de los docentes es que actualmente existe más información a la que están expuestos los estudiantes y en ocasiones sobrepasa a la que tienen los docentes. Mucha de dicha información está fuera de lo que los alumnos estudian y tiene relación con la cuestión del placer.

Para abordar las actitudes de los docentes ante el holón del erotismo, iniciaremos lo que comparte Estela. Lo que para ella representó enfrentarse con esta parte erótica de la sexualidad:

O sea, me casé muy grande precisamente por temor a las relaciones sexuales, muchísimo, yo me casé a los 27 años. Por esa situación de tabú, pues no hubo formación sexual. Entonces la maestra de sexto fue la que medio me orientó ya en la secundaria pues ya un poquito más, de por sí fui muy callada, muy introvertida en muchas cosas, por toda la situación familiar. Entonces yo empecé más grande en la secundaria, cuando entre a la Normal fue cuando yo empecé a comprar aquellas revistas de *En pareja* me sirvieron muchísimo, me ayudaron muchísimo para entender todo esto porque para mí era prohibido tocarse, o sea: te bañas y esto y cuando empiezas a leer esto, comienzas a decir: ¡aaah, puedo verme y tocarme puedo explorarme!, o sea no está prohibido cuando en casa era... (eso no lo dice en voz muy baja) (E4M-Estela-6°)

La actitud de la docente está centrada en el elemento afectivo, cuando refiere que se casó grande *precisamente por el temor a las relaciones sexuales*, y este aspecto fue derivado de su formación en familia *por esa situación de tabú*. No fue hasta que comienza la educación primaria y secundaria que tiene sus primeras orientaciones acerca del tema, pero fue hasta que entro al nivel superior a la Escuela Normal Superior y su acercamiento a la revista *En pareja* que la actitud cambia al plano de la acción, es decir, del temor a permitirse verse y tocarse, de manera específica cuando expresa *comienzas a decir: ¡aaah, puedo verme y tocarme puedo explorarme!, o sea no está prohibido cuando en casa era... tabú*.

Esta docente habla directamente desde su experiencia de vida, y de cierta manera lo retoma cuando se le pregunta acerca de qué es para ella la sexualidad y refiere lo siguiente:

No es tener relaciones sexuales, es el conocimiento exacto de tu cuerpo, de sus sensaciones de los pros y los contras de lo que debes, esa es la sexualidad desde mi punto de vista. (E4M-Estela-6°)

Primero, deja el plano reproductivo de la sexualidad al separarla de las relaciones sexuales y retoma su actitud centrada en la acción al decir que *es el conocimiento exacto de tu cuerpo* y la cuestión afectiva *de sus sensaciones de los pros y los contras de lo*

*que debes*. Su actitud será de apertura al conocimiento de la sexualidad a través del cuerpo.

Sin embargo, la docente sigue opinando acerca de la sexualidad:

Es el despertar de los niños ¿no? Al conocimiento de su cuerpo más que otra cosa, las sensaciones que empiezan a sentir, la atracción que empiezan a sentir hacia los niños, es el despertar a..., el desarrollo de sus genitales, del aparato reproductor en sí como tal y que empiezan a sentir ciertas incógnitas (E4M-Estela-6°)

Al mantener el argumento del *conocimiento de su cuerpo* sigue en el plano afectivo de la actitud y lo refuerza al señalar que *es el despertar de los niños, las sensaciones y la atracción que empiezan a sentir*. Hasta este momento la docente continúa con una actitud del conocimiento de la sexualidad a partir del sentir a través del cuerpo.

Sin embargo, su actitud de apertura al conocimiento a través del cuerpo, cambia y se dirige al plano cognitivo al indicar que *el despertar* está en *el desarrollo de sus genitales, del aparato reproductor*, entonces podrá ubicar en qué parte del cuerpo es donde se presenta dicho despertar y, con ello, se alinea a lo que debe enseñar en el aula y con ello tendrá una actitud científica ante la sexualidad.

En este plano cognitivo y la actitud de científicidad la docente Laura expresa lo siguiente (cuando se le pregunta si a lo largo de los contenidos que imparte existen algunos que refieran al plano del placer):

(Laura) Los contenidos como tal como del placer no. Sólo científicamente, o sea, lo que viene esperma, pene, vagina testículos, cambios en la adolescencia, no está esa parte de placer que también la sexualidad tiene no hay yo creo que eso es lo que nosotras le ponemos a ustedes porque no en el libro no, no viene. E. y ustedes cómo ven esto que se deje fuera esta parte, que también forma parte de la sexualidad.

Laura: Es que es importante, yo creo que es importante del libro tomar, no nada más son las cosas científicas sino dar esta parte de que la sexualidad es placer.  
(E1(2)M-Ana-Laura-5°-6°)

Con respecto al abordaje del holón del erotismo en el salón de clase la actitud de la docente está centrada en formar en los temas que se encuentran indicados en el libro de texto y, por tanto, científica.

Lo anterior se ubica cuando la profesora señala los contenidos que incluyen en el libro *Los contenidos como tal como del placer no* y afirma que lo que se enseña es de manera científica su actitud estará en caminata a abordar los temas desde esa parte e indica los temas que se estudian *Sólo científicamente, o sea, lo que viene esperma, pene, vagina testículos, cambios en la adolescencia.*

Sin embargo, más adelante considera que sí es importante *dar esta parte de que la sexualidad es placer*, su actitud estaría en el plano de acción y sería de apertura a incorporar temas que no están indicados en la curricula. No obstante, omite señalar cómo sería dicha incorporación, porque al ser un tema que se debe abordar, no se debe incorporar en clases, se autocensura.

Bajo este orden de ideas existe la docente Dolores,<sup>10</sup> quién al cuestionar acerca de la respuesta ante una pregunta de un estudiante, que claramente refiere a cuestiones del orden del placer con los sueños húmedos, señala:

E. ¿Y por qué las erecciones ocurren en la madrugada? Por ejemplo, usted ¿cómo responde?

Dolores: ¡Ay Dios! Yo creo que la que se debe de empapar de información también es la docente... porque a veces este, me voy directo a la

---

<sup>10</sup> Es importante considerar que durante el 5° es el grado en que se abordan los temas referidos a sexualidad en los libros de texto.

película...eeh...en honestidad... mmm evito, no evito el tema, pero... si les dejo, por ejemplo: a ver, "tú me vas a investigar esto, me vas a investigar por qué", investigan ellos y la verdad me quitan a mi así... como que ¡uuff! (se acaricia la frente con la mano izquierda, como quitándose el sudor)

No tanto por mí, sino y de lo que pueda decir. La verdad es que, yo sí, siento que todavía hay papás que... ¡es que la Miss me hablo de sexualidad! Entonces ahí es... terreno peligroso, evito totalmente que se hable ¡No, otra vez! No evito que se hable, si no... eeh.. que sea yo quien les da la información; sino que ellos por su parte investiguen, ¿no?... por ese tema de los papás, los papás son un problema... entonces...

E. ¿Y cómo responderías, si fueras tú? A estas alturas, que te dijeran ¡no maestra necesito saber hoy! ¡Porque es crucial para mí!

Dolores: Yo... eeh... diría... que es este... es un cambio que ocurre en tu cuerpo... generalmente... este eeh... (tiene un lapso de tiempo prolongado para la respuesta)... ¡no, no sé la verdad no sé, la verdad si es... no!

E. No... ok

Dolores: No sé (E5M-Dolores-5°)

Al inicio se puede considerar que la docente carece de los conocimientos para dar respuesta a la pregunta del estudiante cuando menciona: *¡Ay Dios! Yo creo que la que se debe de empapar de información también es la docente... porque a veces este, me voy directo a la película.*

Sin embargo, la actitud de la docente para dar respuesta a la pregunta del estudiante acerca de qué son los sueños húmedos, es claramente evasiva, está dirigida al rechazo de la respuesta a la pregunta y, por tanto, el plano afectivo, cuando señala: *en honestidad... mmm evito, no evito el tema, pero... si les dejo, por ejemplo: "tú me vas a investigar esto, me vas a investigar por qué", investigan ellos y la verdad me quitan a mi así... como que ¡uuff!* y cuando reacciona acariciándose la frente con la mano izquierda, como quitándose el sudor.

Además, esta actitud evasiva dirigida al plano afectivo, la refuerza con el componente de la acción cuando dice: *No tanto por mí, si no y de lo que pueda decir. La*

*verdad es que, yo sí, siento que todavía hay papás que... ¿es que la miss me hablo de sexualidad! Entonces ahí es... terreno peligroso, evito totalmente que se hable e intenta cambiar lo dicho, porque sabe que está afirmando esta actitud y dice: ¡No, otra vez! No evito que se hable, si no... eeh.. que sea yo quien les da la información; sino que ellos por su parte investiguen, ¿no?... por ese tema de los papás, los papás son un problema... entonces..., lo que hará es reafirmar su actitud.*

Así mismo, ante la presión de querer saber qué respondería si un estudiante está ávido de respuesta, su actitud continúa evasiva cuando indica: *Yo... eeh... diría... que es este.... es un cambio que ocurre en tu cuerpo... generalmente... este eeh... (tiene un lapso de tiempo prolongado para la respuesta)... ¡no, no sé la verdad no sé, la verdad si es... no!* y al continuar con la entrevista Dolores sigue afirmando esta actitud, cuando se le pregunta el tiempo que le dedica al tema

Mmm como, bueno ahorita.. este... se terminó el bloque, pero incluso... cua... estando en el bloque por ejemplo yo me tomaba un poquito más de tiempo... para que, todo quedara este... más claro de lo que venía en los libros... mmm... si les dedicaba una media hora más, incluso todo el día, a veces estábamos en matemáticas y se les venía a la cabeza a los niños y pues había que... este... que retroalimentar, oh, con lo que ellos también sabían ¡no!, ¿tú qué sabes del tema? Preguntarles, yo soy pésima para contestar estas preguntas, pésima.

E: ¿Por qué?

Dolores: ¡Quién sabe! Quizá... quizá porque también en mi infancia era, como que, tabú, yo ahorita no lo veo como que tabú.

E: Estás bien jovencita

Dolores: (ríe) ¡muchas gracias! Este... no lo veo como tabú, pero tampoco estoy empapada del tema y hablar de más tampoco me gustaría, no entonces pues... (E5M-Dolores-5°)

La docente mantiene la actitud de censura a pesar de que se esfuerza y comenta que intenta dar respuesta a las inquietudes de los estudiantes cuando dice: *pues había*

*que... este... que retroalimentar, oh, con lo que ellos también sabían ¡no!, ¿tú qué sabes del tema? Preguntarles, yo soy pésima para contestar estas preguntas, pésima. Y el argumento ante la no respuesta es por su formación previa y dice: porque también en mi infancia era, como que, tabú, intenta cambiar su actitud de censura para dirigirla al plano cognitivo, puesto que señala no lo veo como tabú, pero tampoco estoy empapada del tema y hablar de más tampoco me gustaría, no entonces pues... pero en realidad se autocensura.*

No obstante, cuando se le pregunta a la misma docente acerca de su opinión de los encuentros sexuales o relaciones sexuales con alguien, responde:

Dolores: Mmm... pues... es lo máximo ¿no? Yo siento que... las cosas, las vienes a este planeta para hacer las cosas bien; digo, te equivocas nos equivocamos en la vida, eh y tenemos este, de repente situaciones que nos... este... que nos, que nos pesan, pero hacer las cosas por amor ya sea tener relaciones o hacer un pastel eh pues yo creo que es lo más rico del mundo, hacerlo porque quisiste, porque te nació, porque quieres dárselo a una persona que ¡igual te quiere, igual y no!, pero tú si la quieres; entonces yo siento que relaciones con amor es todo ¿no? Es todo, te da armas como persona, te da armas como sociedad, te da muchas cosas... (E5M-Dolores-5°)

Su actitud está dirigida a la aceptación del placer, entonces, su actitud está centrada en el plano afectivo del goce al hacer la analogía entre tener relaciones con hacer un pastel y el sentir que le produce *yo creo que es lo más rico del mundo*, aunque recupera también el aspecto afectivo en su respuesta al introducir al amor como elemento que permite es esto rico suceda: *hacer las cosas por amor... hacerlo porque quisiste, porque te nació, porque quieres dárselo a una persona que ¡igual te quiere, igual y no!, pero tú si la quieres; entonces yo siento que relaciones con amor es todo ¿no? Es todo, te da armas como persona, te da armas como sociedad, te da muchas cosas...* considera que de igual manera hacerlas sin amor *es para la satisfacción personal y yo creo que también son buenas.*

Por otro lado, cuando se le pregunta sobre su opinión acerca de las personas que lo hacen sin amor, pero al regresar a pensar sobre su quehacer en la escuela y los estudiantes que

atiende considera que *en cierto punto a lo mejor si es... como... muy... temprano para ellos, pero igual si tratar de escucharlos y de entender no por qué está sucediendo eso...* y regresa al plano cognitivo de alejarse del tema para evitar dar respuesta a las incógnitas de sus estudiantes.

Por otro lado, la actitud de Estela hacia el acto sexual está dirigida al elemento afectivo y es de asco y dice:

Yo era tan asquerosa me paraba inmediatamente después del acto a lavarme y a echarme agua. (E4M-Estela-6°)

Su repulsión hace que su acción en su actitud sea de actuar para limpiarse aquello que le causa asco.

Las diferentes actitudes que tienen los profesores ante el holón del erotismo son evasivas y de censura ante las sensaciones que producen placer por lo que se buscarán mantener o buscar una actitud desde la cual hablar de este plano científico.

Este plano del erotismo es uno de los más difíciles de abordar, por las implicaciones y cargas (positivas o negativas) que de manera social se marcan, lo cual está centrado en que la sexualidad continúa en el plano de lo privado.

Otro de los temas que es álgido de tratar es el de la diversidad sexual, mismo que guarda relación con el plano erótico. Las actitudes de los docentes se ubicarán en el siguiente apartado.

## Mi reacción ante la diversidad sexual

Por otro lado, las actitudes docentes ante las expresiones de la diversidad sexual se pueden ubicar a partir de que se les presentó la situación de qué harían si ven a una pareja de niños: niña-niño, niña-niña o niño-niño besarse. Algunas de las respuestas fueron las siguientes. Iniciaremos con lo que opina la docente Ana, quien atiende al quinto grado de primaria:

Un beso aquí en el salón de clases porque no es el lugar adecuado, en primera y; en segunda, se van a llevar un reporte para que sus papás estén enterados de que lo que hicieron en el salón que no fue una actitud apropiada, pero “es que profesor, fue un juego, nosotros no queríamos”. “Haya sido o no haya sido, fue una actitud no apropiada dentro del salón de clases”. Se les lleno el reporte y el profesor habló con los papás de cada uno de los chicos les comentó lo que había sucedido. En el caso de la niña el papá le dijo que estaba mal que no estaba correcto, porque ahí estaba la niña que no iba a volver a suceder que ella analizara lo que había hecho, independientemente de que quería o no quería y en el caso del niño también se habló con los papás y los papás también le llamaron la atención al chico diciéndole que eso no era lo correcto y los dos asumieron su consecuencia de que lo que habían hecho. (E1(2)M-Ana-Laura-5°-6°)

Su actitud está dirigida al plano afectivo al ubicar lo inadecuado de la conducta entre los estudiantes, esto se marcará por el lugar donde se realiza cuando menciona. *En el salón de clases porque no es el lugar adecuado* y el plano de la acción se direccionará a la sanción, al informar a los padres, con ello se buscará una consecuencia por el acto inadecuado y lo refuerza con el siguiente argumento: *“haya sido o no haya sido, fue una actitud no apropiada dentro del salón de clases.*

Y al continuar indagando sobre la actitud y al cuestionarle del ¿por qué no es adecuado? Las docentes Ana y Laura comentan:

Laura: Aquí en primera porque estaban en clase, tenían una actividad que realizar. Tenían algo que hacer, había una persona adulta por respeto a la persona adulta, no es adecuado. Ana: También por respeto a los compañeros. Laura: De hecho en toda la escuela no es adecuado. Dentro de la escuela no es adecuado, porque aquí hay ciertos lineamientos y ciertas cuestiones que debemos seguir, incluso es algo personal, íntimo, entonces, por eso es inadecuado. (E1(2)M-Ana-Laura-5°-6°)

Mantiene su actitud de sanción, pero en esta ocasión incluye a otros agentes y no sólo por estar en una institución escolar, sino *por respeto a la persona adulta, no es adecuado*. Y la otra docente incluye *También por respeto a los compañeros*. Enseguida incluye otro eje para la sanción, y es que los besos son *algo personal, íntimo, entonces, por eso es inadecuado*, también este plano del orden de lo privado a los besos. Y al final para dar respuesta acerca de la actitud de sanción y es una actitud de miedo, mantiene la dirección en el plano afectivo, esto se ubica en el siguiente diálogo de las dos docentes anteriores:

Ana: Yo creo que por lo mismo, porque aquí no hay todavía más bien, hay límites porque hay chicos, hay chicos de quinto chicos de cuarto. Porque puus, porque también están los adultos. ¿Por qué es inadecuado? Por eso porque hay reglas, porque es una institución. Laura: Porque es una institución, porque hay límites es algo íntimo. No vienes a darte besos aquí en primaria... ya en la universidad o secundaria, Ana: Aquí en primaria no, porque estamos formando. Laura: Estamos formando, luego un niño de primero. Ana: Los ve y al rato se le va hacer normal también y ya lo van a querer hacer todos, entonces sí también por eso es inadecuado (ríen ambas profesoras) (E1(2)M-Ana-Laura-5°-6°)

La actitud de miedo es porque al ser una institución la escuela donde se forman a los estudiantes y al hacer un acto íntimo el besarse puede llegar a ser imitado por los estudiantes más pequeños y señala: *Estamos formando, luego un niño de primero. D1. Los ve y al rato se le va hacer normal también y ya lo van a querer hacer todos, entonces sí también por eso es inadecuado*.

Por otro lado, de manera más particular al introducir la situación ¿qué harías si ves a dos niñas o dos niños besándose? Ana indicó que:

Bueno yo creo que sí pudiera existir la parte experimentar ¿no crees? más que nada de que ya sean lesbianas, apenas están experimentando esa parte de conocerse como chicas, a lo mejor para que las demás las vean que pueden existir que sean lesbianas. Digo se da más entre chicas, que entre chicos todavía son más reservadones. Pero fíjate que pasa algo curioso... tú ves características de los homosexuales que a lo mejor ya desde chiquitos notamos. ¿Verdad que sí? O sea ya decimos: "este es amanerado" no quiere decir que ya lo cataloguemos como "gay", sino que ya presentando características que después... este... los puede definir, igual ha habido, bueno ustedes que ya tienen más años aquí que ya hay chicos que fueron alumnos que ya son gay, o sea sí que ya presentaban esas características y decíamos "¡aay!, si este ya, si iba a ser gay", y como nosotras también estamos abiertos a esa parte sería normal lo que sucedió con la chica y el chico, pues también sucede con la chica y la chica. E1(2)M-Ana-Laura-5°-6°

La actitud de la docente estará dirigida al plano afectivo, de permisividad, de estas acciones entre niñas que entre niños cuando dice: *más que nada de que ya sean lesbianas, apenas están experimentando esa parte de conocerse como chicas, a lo mejor para que las demás las vean que pueden existir que sean lesbianas. Digo se da más entre chicas, que entre chicos todavía son más reservadones* y antes de que se pueda decir que son lesbianas se debe indagar si la conducta entre las niñas es ya una orientación definitiva y lo reafirma al comentar *pero yo creo más que nada el darse el beso las chicas es por pura experiencia.*

No obstante, para el caso de los hombres si existen rasgos con los que se puede ubicar que un chico puede tener una orientación homosexual cuando dice: *tú ves características de los homosexuales que a lo mejor ya desde chiquitos notamos. ¿Verdad que sí? (voltea a buscar aceptación con la otra docente) O sea ya decimos: "este es amanerado" no quiere decir que ya lo cataloguemos como "gay", sino que ya presentando características que después... este... los puede definir, igual ha habido, bueno ustedes que ya tienen más*

*años aquí que ya hay chicos que fueron alumnos que ya son gay, o sea sí que ya presentaban esas características y decíamos “aay, si este ya, si iba a ser gay”.*

Para ambos casos el plano de acción de la actitud se dirige a estar abiertas a lo que sucede tanto entre niño con niña y niña y señala *como nosotras también estamos abiertos a esa parte sería normal lo que sucedió con la chica y el chico, pues también sucede con la chica y la chica.*

Bajo este mismo orden de ideas, la docente Graciela, quien da clases a sexto grado de primaria, comenta acerca de su actitud si observa esta situación de los besos entre estudiantes ambas niñas:

pues les diría lo mismo que también que pueden hacerlo en otro lugar que este fuera de la escuela, respetando el espacio de todas las demás personas, realmente hay muchas expresiones de amor así que la orientación sexual no, sería lo mismo para todos a veces se da, me han comentado los prefectos, yo no lo he visto una prefecta comentaba que había visto que en el baño había dos niñas que se estaban besando y lo decía ella muy alarmada, entonces otro prefecto y yo le dijimos que finalmente era otra expresión ósea no, ni bien ni mal heterosexual u homosexual ,este pero no habría algún problema si lo hacían en el salón o los pasillos se les comenta tanto si fuera una pareja hombre y mujer, dos mujeres o dos hombres comentarles que la escuela no es un espacio idóneo y que pues pueden hacerlo en otro lugar. (E2M-Graciela-6°)

La actitud es, al igual que la profesora anterior, inadecuada. Estas expresiones de amor deben realizarse *fuera de la escuela*. De manera particular comenta que sí existió un caso en el cual *una prefecta había visto que en el baño había dos niñas que se estaban besando y lo decía ella muy alarmada*, pero tanto la docente entrevistada como otro prefecto le dijieron que *finalmente era otra expresión ósea no, ni bien ni mal heterosexual u homosexual, pero no habría algún problema*, después de lo anterior, introduce su actitud de prohibición de hacerlo en el espacio de la escuela: *si lo hacían en el salón o*

*los pasillos se les comenta tanto si fuera una pareja hombre y mujer, dos mujeres o dos hombres comentarles que la escuela no es un espacio idóneo y que pues pueden hacerlo en otro lugar.*

Por otro lado, el plano afectivo de la actitud al hacer la misma pregunta la docente Dolores comparte:

Hay un lugar donde pueden expresar su cariño, no está mal que lo expresen pero que también deben respetar que están compartiendo un lugar con los demás. Cualquiera que sea la pareja de la orientación sexual que sea beso, abrazo, lo que sea pero hay veces que no respetan a los demás no es un beso es casi que es un faje y casi encima de ti... entonces pues sino, si es una muestra de cariño e incluso si fue en el salón decirles que es una muestra de cariño, he tal vez la escuela no es lugar idóneo un parque u otro lugar sí, pero pues que hay expresiones de amor que no porque estén mal, pero tampoco pueden invadir el espacio de las demás personas. (E5M-Dolores-5°)

La actitud afectiva se ubica cuando comenta lo adecuado o lo inadecuado acerca del lugar en donde se besan: la escuela, y se sanciona porque es un espacio que se comparte con otros, es decir, un espacio público, no le importa la orientación sexual y dice *deben respetar que están compartiendo un lugar con los demás...cualquiera que sea la pareja de la orientación sexual que sea beso, abrazo, lo que sea pero hay veces que no respetan a los demás.... tal vez, la escuela no es lugar idóneo un parque u otro lugar sí*, lo afectivo continua para el acto del beso en sí y dice: *pero pues que hay expresiones de amor que no porque estén mal*, pero insiste que lo inadecuado es el espacio donde se realiza al señalar: *pero tampoco pueden invadir el espacio de las demás personas.*

Por otro lado, existe otra actitud en la que se enfatiza el plano cognitivo, es decir, lo que se busca es entender el comportamiento que observan en los estudiantes, lo anterior se puede ubicar cuando la docente Blanca señala:

Docente: (risa nerviosa) pues igual a lo mejor platicar no evidentemente sí, no ahí con las dos ¿no? a ver chicas ¿Qué pasa? O ¿Por qué lo están haciendo? Porque a lo mejor igual dicen: ¡Ay, maestra! Pues, porque lo vimos en la tele no y pensamos que era normal. Entonces no, desde ahí primero preguntarles el ¿Por qué? O ¿Dónde lo viste? O ¿Quién te dijo? O ¿Tú lo sentiste? Porque muchas veces nosotros damos por hecho así de.... ¡Ay, no! ¡Son lesbianas! Por eso se están besando, pero realmente no sabemos... Si lo ven en la tele, si vieron no sé... a en la calle... o algo y dicen pues vamos a experimentar no, ¡que se siente! Al igual no es nada malo, pero igual platicar con ellas y a lo mejor orientarlas ¿no? (E3M-Blanca-2°)

La docente pretende antes que señalar alguna orientación con las estudiantes que se debe indagar y realizar las siguientes preguntas: *¿Por qué? O ¿Dónde lo viste? O ¿Quién te dijo?* Porque al final de cuentas no se sabe si es su sentir o están imitando, pero su sentido de la acción será orientar a las estudiantes.

No obstante, para el caso de los niños la actitud cambia y considera que lo que hacen es porque en realidad lo sienten y señala:

Hombre y hombre no solamente es porque quise ¿no?, porque ya es como algo... como... yo traigo como adentro... lo siento. Como el amor, se siente no jajajajaja... jajajaja a lo mejor... pues sí, mi compañera, pues si... a lo mejor sí me gusta no, no sé... A lo mejor si estoy segura no sé, a lo mejor si lo siento y yo pensando que no, entonces sería como eso...

E: y ¿Cómo lo ves eso? ¿Bien? ¿Mal?...

Blanca: Pues yo digo que... pues... ah... es complicado en nuestra sociedad todavía, es como muy cerrado así de ¡ay!, todavía en esta actualidad piensan que es una enfermedad o que hombre con hombre... (E3M-Blanca-2°)

Es decir, la orientación sexual es algo que se siente y al preguntar si esto se considera como bueno o malo, la respuesta es neutra, es decir, el plano afectivo se visualiza al comentar que *es complicado*, es decir, que es de difícil solución, pero lo complicado está marcado por la cuestión social y lo cerrada que la sociedad suele ser. Al final indica que:

Y para mí no está mal, bueno uno que va... como que, ya tiene otras ideas o como otra perspectiva, pues dices bueno para mí no está mal de hecho pues tampoco es así, hay personas que dicen: ¡Ay... yo respeto! Pero ¡ay... no qué asco...!

Y para mí no sería como pues normal, ósea tengo como otra idea así pues son seres humanos se quieren y se aman igual que un heterosexual... (E3M-Blanca-2°)

Su actitud es de aceptación y de *normalidad* ante la orientación sexual y esta va seguida de hacer notar el plano afectivo al introducir que quienes viven con una orientación sexual homosexual *son seres humanos se quieren y se aman igual que un heterosexual* y lo afianza al decir que los *homosexuales: Como que viven plenos, yo siento; es como la palabra como de plenitud, ¡si pasa esto! Pues ya y si, no pues total... no pasa nada*

Por otro lado, la docente Estela comenta cuando se le hace la misma pregunta acerca de qué haría si observara a dos chicas besándose:

A dos chicas, en honestidad nunca he visto dos chicas besándose aquí y en ninguna escuela, si en el metro y en honestidad hace unos años fue algo que si me causó, este, pues como náusea en el estómago, quizá por todo lo que trae cargando de tabús, situaciones que uno desconoce pero hoy por hoy en la actualidad yo digo igual hablaría con ellas, situaciones que uno desconoce pero hoy por hoy en la actualidad yo digo igual hablaría con ellas, igual les diría que no está bien que se besen en un salón de clases, que hay lugares, hay momentos, hay espacios y hasta ahí. Ni tocar la situación de por qué son mujeres y no deben y todo eso , sería como si fuera una pareja normal o sea porque es una pareja normal entre lo que nosotros tenemos como creencia por ejemplo, está la situación de decir "es que la parejita" vas a tener la parejita niño y niña, no es cierto la parejita esta entre dos niñas o dos niños y uno se va con esa idea, con esa idea creces y dices hay voy a tener la parejita y no es cierto la parejita puede ser del mismo sexo entonces la pareja pues es una pareja o sea si ellos tiene otras preferencias sexuales, pues es suyo y es su personalidad y hay que respetar. (E4M-Estela-6°)

Lo que permite el comentario de la docente es ubicar el aspecto cambiante no estable de las actitudes que señala Finger (2011) puesto que son aprendidas; así, señala que

*en honestidad nunca he visto dos chicas besándose aquí y en ninguna escuela, si en el metro y en honestidad hace unos años fue algo que si me causo este pues como nausea en el estómago explica que esta reacción también fue aprendida quizá por todo lo que trae cargando de tabús, he situaciones que uno desconoce; sin embargo, les diría que está mal, el lado afectivo de la actitud, pero vuelve al argumento de otros docentes que lo malo no es la situación, sino el lugar donde se realiza: la escuela y dice, les diría que no está bien que se besen en un salón de clases, que hay lugares, hay momentos, hay espacios y hasta ahí.*

Considera también que no se debe tocar el asunto de la orientación sexual, porque se debe tratar el asunto *como si fuera una pareja normal o sea, porque es una pareja normal* y explica que *entre lo que nosotros tenemos como creencia por ejemplo, está la situación de decir "es que la parejita" vas a tener la parejita niño y niña, no es cierto, la parejita está entre dos niñas o dos niños y uno se va con esa idea, con esa idea creces y dices "hay voy a tener la parejita" y no es cierto la parejita puede ser del mismo sexo y sigue el aspecto afectivo continua y la actitud es de respeto y señala: si ellos tiene otras preferencias sexuales pues es suyo y es su personalidad y hay que respetar.*

Bajo este orden de ideas, la docente Blanca, se une a esta actitud de respeto ante la orientación e indica:

Y si ves a dos chicas besándose en la escuela, en el salón  
Dolores: No lo (corta), obviamente respeto esta parte de preferencia sexual, sí la respeto, pero igual en la escuela tampoco es permitido besarse es una regla muy importante y dos, creo que deben aprender ellos que hay lugares para... dentro de la escuela no es un lugar apto para hacerlo. (E5M-Dolores-5°)

Sin embargo, el plano de la acción se presenta hacia la consecuencia si se realiza dentro de escuela y se deberá buscar el lugar adecuado para hacerlo y reafirma *que dentro de la escuela no es un lugar apto para hacerlo.*

Por otro lado, al presentarles la situación de que existiera la situación de alguno de los estudiantes tuviera dos mamás o dos papás algunas de las respuestas fueron las siguientes. Luis comenta:

Yo creo que es algo normal. Es algo normal siempre y cuando a los niños se les explique ahora sí que al nivel que están ellos. O sea no les voy a decir: "sí, su orientación sexual de las mamás es diferente" y nada más. Ahora sí que no tendríamos que meternos más. A no ser que de verdad este causando un conflicto en algún niño. (E7H-Luis-4°)

La docente tiene una actitud dirigida al plano afectivo al considerarla como *normal*, pero hay una condición para ello cuando dice que *siempre y cuando se les explique ahora sí que al nivel que están ellos* y cambia a una actitud neutral después de dar la explicación que se podría dar ante la situación "*sí, su orientación sexual de las mamás es diferente*" y *nada más* sin ir más a detalle. El detalle sólo se podría presentar si este aspecto pudiera causar algún conflicto en el niño.

Al respecto de este tema la docente Estela señala:

Familias homoparentales Estela: Pues es que... pues igual yo veo que son personas con capacidad para educarlos aquí lo que me llamaría mucho la atención es la parte de... pues exactamente la situación de tabús de nuestra idiosincrasia donde los dañados son los hijos porque aparte de... bueno, si tan sólo el hecho de ser mamá y los niños nada más es 'a es que tú no tienes papá' y llegan los chiquitos y 'no, sí tienes papá' que no esté contigo ya es otra problemática y eso es que tienes que manejar a tus compañeros pero es que acá la parte de 'tienes dos papás' o 'tiene dos mamás' o sea... es que ahí se tendría que llevar yo creo que un tratamiento desde muy pequeño con el niño o la pequeña para que ellos no sufran, de la pareja no tengo inconveniente el único inconveniente es como va afectar esto a tu hijo en el futuro (E4M-Estela-6°)

La actitud de la docente está centrada en el plano cognitivo, en un primer plano señala que *son personas con capacidad para educarlos*. No obstante, su opinión cambia cuando comenta llama la atención cuando recupera la cuestión de *tabú* y de

*idiosincrasia donde los dañados son los hijos* que si bien el hecho de que algunos de los estudiantes se enfrentan a lo complicado que puede ser hija o hijo de un papá o una mamá soltera ante los compañeros del grupo se complejiza aún más si dice que *“tiene dos mamás”* o *“tiene dos papás”*, la actitud cambia a una dirigida al plano afectivo, al prejuicio, se puede ubicar cuando indica que por la pareja *no tiene inconveniente, el único inconveniente es como va afectar esto a tu hijo en el futuro.*

Por otro lado, cuando se pregunta acerca de los contenidos relacionados con la sexualidad la docente Blanca comentó lo siguiente relacionado con el tema de la diversidad sexual:

E. ¿Qué cosas usted agregaría o quitaría (de los contenidos de educación sexual en los libros de texto)?

Blanca. ¿Únicamente de sexualidad?

E. Aja

Blanca: Pues no le quitaría nada, al contrario; le agregaría no sé... tienden mucho a preguntar sobre qué es ahora lo de homofóbicos, tienden mucho a preguntar. Por ejemplo, yo cuando lo di, mis niñas me decían: *“¡oiga Miss! Pero es que yo vi en el metro... este una mujer con otra mujer”*. ¡A lo mejor esas conductas sexuales no abordarlas como que al cien! Pero sí, darles una introducción de lo que ellos ya están viviendo, no es algo que nos saquemos de la manga. Ellos lo ven y entonces les da curiosidad, yo le agregaría conductas sexuales, este... mmm... (E3M-Blanca-2°)

La docente tiene una actitud dirigida al plano cognitivo donde se puede ubicar que cree necesario el abordaje del tema de la homofobia, por el comentario que hacen las estudiantes *“¡oiga Miss! Pero es que yo vi en el metro... este una mujer con otra mujer”*. Pareciera que su actitud es de prevención, por el comentario, porque las estudiantes no comentan qué les pareció la imagen que vieron. Después la actitud de la docente cambia más al plano afectivo de censura al comentar: *¡A lo mejor esas conductas sexuales no abordarlas como que al cien! Pero sí, darles una introducción de lo que ellos ya están viviendo, no es algo que nos saquemos de la manga.* Mantiene la línea de la actitud

de censura con la prevención derivada de la curiosidad que pueden llegar a presentar los estudiantes en esta edad.

Las actitudes relacionadas con el plano del erotismo y la diversidad sexual, de manera particular, están ubicadas primero, en lo inadecuado, la sanción y miedo cuando se trata de los besos entre parejas hetero u homosexuales.

La razón para mostrar estas actitudes es porque el espacio donde se realiza está prohibido, en este caso la institución escuela, por el acto en sí es del orden privado. No obstante, la cuestión de la posibilidad de la orientación sexual llamada hoy en días homosexualidad se muestra una actitud permisible ante las mujeres que de hecho se cuestiona si se es, por lo que antes de cualquier cosa se debe indagar por qué se realiza el acto.

Para el caso de los hombres cambia la actitud de aseverar que la homosexualidad entre este género es, porque eso lo sienten desde siempre los niños y las docentes pueden ubicarlos por su convivencia diaria y por la manera en que se manejan los estudiantes.

Por otro lado, para el caso de las familias homoparentales, la actitud es *normal*, pero de miedo, no en si por la orientación de los padres, sino por la manera y las repercusiones sociales que esta relación genere en los hijos a criar.

Además de este holón sigue siendo un tema que está en boga, pero también el siguiente relacionado al vínculo afectivo que atraviesa también los otros tres holones.

## **El amor como único vínculo afectivo y su relación con la sexualidad**

Rubio (S/F), tal como se mencionó anteriormente, plantea más que el sentimiento del amor, como la necesidad de amar, el vínculo afectivo. Se entiende como vínculo todo aquella experiencia con el otro que crea un lazo que provoca sentimientos intensos y les llama respuestas afectivas, pero no sólo refiere al amor, sino también al cariño, amistad, enojo, resentimiento o dolor y que su permanencia dependerá de la intensidad entre por lo menos dos seres humanos existas dichas respuestas afectivas. A continuación presentamos las actitudes de los docentes ante el holón donde se puede ubicar el amor como el vínculo afectivo al que siempre se asocia una relación con por lo menos un ser humano.

### **El amor: fin último y fundamental en la sexualidad**

Las actitudes relacionadas con el holón afectivo de la sexualidad pueden ubicarse en las siguientes respuestas de los docentes entrevistados. De la entrevista grupal al docente Laura comentó:

Sí, pero no como saber eso es como: 'iiiiigggg, yo fui el mejor de mi papá' eso les mueve mucho. También sabes que le mueve mucho, cuando luego son divorciados y uno les dice: 'es que ustedes fueron creados por un acto de amor', pero no es que no lo hayan hecho así sus papás, por diferentes circunstancias de la vida se separaron, sus caminos tuvieron que ser diferentes, pero ustedes están aquí por un acto de amor, porque no nada más estuvo lo sexual, sino que hay la otra parte que hay que explicarles que es muy diferente hacer al amor a tener relaciones sexuales por tenerlas ¿no? Que son cosas importantes, que eso lo piden más los de sexto, ya. Es explicarles que tener relaciones de sexo no nada más meter pene y vagina, sino que hay un sentimiento, hacer el amor conlleva esta parte del cariño, del cuidado del respeto de compartir tu intimidad, tu cuerpo con otra persona por eso al primer momento cuando lo lleguen a hacer, lo deben hacer seguros de las consecuencias y de lo que están haciendo y con

quién lo están haciendo, porque su cuerpo es un templo sagrado, que no deben de darlo a cualquiera. (E1(2)M-Ana-Laura-5°-6°)

La actitud de la docente con respecto al *vínculo* afectivo se ve justo el elemento afectivo de las actitudes, al comentar que la forma en que se deben tratar los temas con respecto al acto sexual es que en éste hay *un sentimiento* y le llama a las relaciones sexuales *hacer el amor* y está acompañado por otros sentimientos *el cariño, del cuidado y respeto de compartir la intimidad*, la actitud es de cuidado del cuerpo y el amor como el lazo que debe existir para que el acto sexual se consume, no es sólo *meter pene y vagina*. La actitud será de aceptación de que exista una relación sexual sí existe el *vínculo afectivo del amor*.

Por otro lado, la docente Blanca señaló acerca del tema de tener relaciones con o sin amor:

¿Con amor? Pues que es como un tipo de expresar el amor en diferentes situaciones, tanto físicamente, como sentimentalmente, sexualmente ¿no? con el amor está súper padre... y con no amor yo creo que es como... respetar el tipo de opinión... para mí, no es padre, para mi yo (dice su nombre) no es padre, porque tener ese tipo de acercamiento con alguien es porque te tengo confianza y porque te quiero y porque te conozco ¿no? por qué es mucho hay sexo pero casual, te conocí en la fiesta ¡ay, bueno como me gustaste va! No es así como de no... para mí no está padre, ósea respeto... para la gente que dice... para mi si o que es como... muy abierta, muy ¡open main! Muy así, pero para mí no es padre, yo digo que como una relación, es como alguien, como te dije... te conozco, este... te quiero, te amo, no sé... este... te tengo confianza ¿no? más que nada porque pues estar con alguien, no es como de ¡Ah sí! Me gusto y ya!, pues creo que si... bueno yo desde esa perspectiva lo veo así... (E3M-Blanca-2°)

La actitud de la docente está centrada en el plano afectivo y el sentimiento que se subraya es el amor, al igual que la otra docente, el *vínculo afectivo* que para ella debe permear para tener una relación sexual es el amor porque *está super padre*, si bien ella respeta cuando no existe el amor en una relación sexual *no es padre*, para

este acto se debe conocer a la persona, querer o amar y haber confianza. Lo otro, sin amor, comenta que son aquellas personas de mente muy abierta, y dice que las respeta, pero lo mejor es lo contrario. Su actitud es abierta ante la situación de que exista o no el vínculo afectivo del amor, no obstante es más *padre* que lo haya.

Por su parte la docente Liliana se une a la actitud de aprobación de que las relaciones sexuales son mejores con amor y señala:

Soy bien romántica ñoña y tierna, jajajaaja. Este es muy bonito, E. por qué es bonito, D. ¡Ayyy quién sabe!, de repente las teorías ya se rompen, yo siempre hacía las cosas con amor y todo lindo y tierno y qué padre que estés disfrutando con la pareja que quieres, pero también está padre la otra (E6M-Liliana-4°)

Continúa el plano afectivo el que se marca, pero en esta ocasión los otros sentimientos que acompañan es *lindo* y *tierno* lo que permite el disfrute con la pareja. Aunque hacerlo sin amor no le parece mal y dice que *también está padre*. En este sentido, la actitud es de apertura a que exista o no amor, pero si recalca más que con amor es mejor.

Por otro lado, el docente Luis indicó lo siguiente:

Con amor, o sea yo siempre he dicho que el sexo desde mi punto de vista que es muy antiguo verdad... es para mí hacer sexo es hacerlo con amor... pues es que con amor de verdad es entregarte por completo yo no digo... (los encuentros sexuales) Pues yo creo que les diría que lo tendrían que mantener de manera personal. Los demás niños no tendrían por qué estarse enterando, si lo hacen o no. Es algo personal, sería muy íntimo, yo creo que lo manejaría de esa manera. (E7H-Luis-4°)

El docente si bien mantiene al amor como el sentimiento que debe imperar para que una relación sexual se dé, introduce otro sentir más, el de la censura y señala que *les diría que lo tendrían que mantener de manera personal. Los demás niños no tendrían por*

*qué estarse enterando, si lo hacen o no. Es algo personal, sería muy íntimo, yo creo que lo manejaría de esa manera.* La actitud será de privacidad, recalcarla como la información más importante a resaltar en las lecciones que refieran al tema de las relaciones sexuales, regresa el plano privado de la sexualidad, independientemente de que exista un vínculo afectivo o no.

Dolores, la docente una de las docentes de quinto grado de primaria, comentó lo siguiente con respecto a las relaciones sexuales, de manera específica al sexo casual, y el amor:

Casual ¿Por qué no? Vamos, yo creo que la diferencia es una palabra, la que las pretende distinguir, pero de ahí en fuera no le veo diferencia, generalmente decimos que por amor es una pareja que tienes setecientos mil años con esa persona. Con esa persona, que ya tienen tiempo pues sí, tiempo juntos que ya se conocen entonces dices: ¡Ayyy, es que es por amor! Finalmente, también puede ser por placer, estoy acostumbrada a vivir con él y por placer (E5M-Dolores-5°)

La actitud de la docente no rechaza que pueda existir sexo casual, al comentar *Casual ¿Por qué no?*, es abierta ante el hecho de que exista o no amor cuando dice: *Vamos, yo creo que la diferencia es una palabra, la que las pretende distinguir, pero de ahí en fuera no le veo diferencia;* aunque es el compartir tiempo y compartir con la otra persona es lo que permite decir que se hace por amor, pero introduce el tema del placer como aspecto que forma parte de los encuentros sexuales. Y continúa comentando la docente:

Con amor... a lo mejor si va ligado ¿no? Yo creo que antes de, nos tendríamos que pensar en las consecuencias que pueda traer físicamente, psicológicamente y ya después poder hacerlo o no hacerlo. Sería eso. (E5M-Dolores-5°)

La actitud de la docente está ligada al elemento cognitivo más que afectivo, puesto que antepone la cuestión preventiva que la del amor, cuando dice *Yo creo que antes de, nos*

*tendríamos que pensar en las consecuencias que pueda traer físicamente, psicológicamente y ya después poder hacerlo o no hacerlo.*

La actitud de pensar que lo adecuado es pensar que existe una relación entre el amor y el tener un encuentro sexual, pero más allá de esto, está pensar antes que en el sentir, en las consecuencias de dicho acto.

Las actitudes de los docentes ante el holón de sexualidad del vínculo afectivo, es de aceptación a que los encuentros sexuales debe existir amor para que se den, es mejor, es más padre, está ligado, etc. No se ubica la posibilidad de que exista otro sentimiento para que existan. Pero ¿qué pasa cuando no existe este sentimiento? Esto se ubicará en el siguiente apartado.

### **Si no existe el amor, ¿qué pasa?**

En este apartado se ubicarán las actitudes de los docentes cuando se les pregunta acerca de lo que implica que no existe el sentimiento del amor en el vínculo afectivo de las relaciones sexuales, al respecto algunas de las respuestas más significativas fueron las siguientes. La docente Estela indicó:

yo no tendría sexo y nunca lo he tenido con nadie si no es con amor porque una cosa es... como dicen por ahí "tener la calentura", pero tienes que tomar la decisión de decir: "sí pero mi primera vez tiene que ser con amor" y a partir de ahí pues hacerlo con amor... hoy por hoy yo veo, o sea, yo tengo dos hijas sé perfectamente que son activas sexualmente y no tienen una sola pareja y yo pues se los comento a ellas y no me opongo, no lo prohíbo, pero pues con precaución ¿no? O sea, definitivamente para que tengas relaciones con alguien es que tiene que tener algo ¡mega guau!, como para que te vayas a la cama con él ¿no?, así como de lo vi ahorita en la fiesta y tengo ganas y me tengo que acostar con el primero que se me pare, las relaciones sexuales son muy diferentes... este no me cierro pero (dice su nombre) no lo haría. (E4M-Estela-6°)

La actitud de la docente está centrada en el aspecto cognitivo, en su opinión que ha forjado a partir de su experiencia de tener relaciones sexuales si no hay amor *yo no tendría sexo y nunca lo he tenido con nadie si no es con amor* y clasifica a las que se hacen sin amor como *calentura* y lo las tendría. Por lo tanto, su actitud será negativa ante el hecho de que no exista amor para tener una relación sexual.

Sin embargo, sabe de la vida sexual de sus dos hijas, sabe que tienen múltiples parejas, no se opone, por lo que su actitud será de apertura, centrada en el plano cognitivo, puesto que lo único que le interesa en esta situación es que tengan precaución. Aunque mantiene pensar que *las relaciones sexuales son muy diferentes*, y no se cierra a que existan sin amor, pero ella, reafirma que no lo haría sin amor.

Asimismo, Estela continuó comentando lo siguiente acerca de tener relaciones sin amor:

No estoy de acuerdo en relaciones sin amor, tiene que haber por lo menos ternura, cariño, que se yo no sé pero al menos para mi amor, para mi es amor... (E4M-Estela-6°)

La docente tiene una actitud en desacuerdo con que se tengan relaciones sexuales sin amor y está marcada por el plano cognitivo de lo que ella considera debe haber para que se lleven a cabo: *tiene que haber por lo menos ternura, cariño, que se yo no sé pero al menos para mi amor, para mi es amor* y la misma docente comenta más adelante en la entrevista:

No sé cómo sería sin amor porque nunca lo he hecho pero desde mi punto de vista hacer el sexo por hacerlo este... pues no es más que satisfactorio, satisfacerte sexualmente y, pues yo no sé si serán muy buenos para fingir, no lo sé, porque para mí lo primero que tendría que sentir para tener una relación sexual es esos besos de ternura ¿no? Besos de ternura que van empezando y van

con llevando a la pasión no nada más de lleno la pasión y ya, o sea como que a mí en lo espiritual no me llenaría (E4M-Estela-6°)

La actitud de la docente continua en la desaprobación de que no haya amor para tener relaciones sexuales, porque señala: *desde mi punto de vista hacer el sexo por hacerlo este... pues no es más que satisfactorio, satisfacerte sexualmente [...]* y recalca lo que para ella es necesario para que existan y se enlaza con el plano afectivo e indica: *para mí lo primero que tendría que sentir para tener una relación sexual es esos besos de ternura ¿no? Besos de ternura que van empezando y van con llevando a la pasión.* La pasión sola no la aprueba, porque lo que busca es lo que llene de manera espiritual, es decir, su plano apegado al afecto.

Existe otra actitud por parte, docente Liliana señala algunos elementos relacionados con lo aprendido en este holón del vínculo afectivo. La opinión es la siguiente:

Soy bien romántica ñoña y tierna (rie). Este es muy bonito, E. ¿Por qué es bonito? D. ¡aayy quién sabe!, de repente las teorías ya se rompen, yo siempre hacía las cosas con amor y todo lindo y tierno y qué padre que estés disfrutando con la pareja que quieres, pero también está padre la otra, pero también.... es que sabes qué, que desde la casa te inculcan el “no debes tener relaciones con cualquiera, que nada (es así con las niñas) que nada más viene y lo único que quiere es tener, eeh, venirte a manosear, venirte a tocar o así”.

Hay una niña que viene y me dice “es que Alejandro es muy loco” no lo dudo, ha tenido como tres noviecitas en el salón “ es muy loco, es de esos hombres que le gustan conquistar a una y a otra y besar a una y a otra”, entonces las niñas ven esto del noviazgo como “nada más me viene a besar y se va, se burló de mí”.

Hay una niña que me dijo “se burló de mí y me dejó llorando con ella” y yo así de “¿qué?”, entonces esta parte que te enseñan, debes de buscar a un hombre que te respete, que te cuide, que te ame... así ¿no? Así como el hombre lindo y tierno, te va a venir a salvar, de que el que (el hombre) nada más viene a burlarse de ti y a manosearte eso está mal y pues sí, entonces ya entras en un choque de que sí es amor o no es amor, hay atracción, no hay atracción entonces ahí es complicado, no sé ni qué (ríe) (E6M-Liliana-4°)

La actitud de la docente es de defensa de que exista el amor para las relaciones sexuales porque ella es *bien romántica ñoña y tierna (rie)*. *Este es muy bonito*. En este sentido, la actitud está centrada en el componente afectivo.

No obstante, después su actitud se centra en el plano cognitivo, cuando hace referencia a lo que se ha aprendido desde casa con respecto a lo que se debe buscar en las parejas que se elijan, de manera especial dirigida a las niñas y dice: *desde la casa te inculcan el "no debes tener relaciones con cualquiera, que nada (es así con las niñas) que nada más viene y lo único que quiere es tener, eeh, venirte a manosear, venirte a tocar o así"*.

Después presenta dos situaciones a las que se ha enfrentado con algunas de sus estudiantes y uno de los alumnos que atiende. El estudiante ha tenido diferentes novias, las ha besado y ante esta situación una de las estudiantes se siente dañada porque fue una de ellas, la docente primero no entiende esta situación, pero regresa al plano cognitivo y explica que es lo que se ha aprendido que *se debe buscar a un hombre que te respete, que te cuide, que te ame... así ¿no? Así como el hombre lindo y tierno, te va a venir a salvar* y lo que le pasó a las niñas pudiera hacer que se confronte lo que esto que se ha aprendido y lo que pasa en realidad (*el hombre que*) *nada más viene a burlarse de ti y a manosearte eso está mal*; entonces se presenta la confusión y señala: *ya entras en un choque de que sí es amor o no es amor, hay atracción, no hay atracción entonces ahí es complicado*, y ya no sabe cómo explicar esta situación e indica: *no sé ni qué*.

Al final podemos incluir el comentario del docente Luis que con respecto a este tema comenta:

Pues es que yo creo que no... yo creo que si debe haber algún sentimiento o algo. No sé si precisamente amor pero en caso de que no fuera así pues de igual

modo es de manera libre, cada quien decide con quien hacerlo y si lo decides hacer con amor o no. Es parte de la libertad que cada uno tiene. Yo creo que siempre y cuando uno esté consciente ¿no? Que esté consciente de, lo que puede pasar, a veces también no puede pasar. O que existen enfermedades que no son inmediatas pero que pueden suceder en otro momento ¿no? (E7H-Luis-4º)

El docente tiene una actitud dirigida al plano cognitivo, de aceptación de que haya algún sentimiento que esté presente en las relaciones sexuales y dice: *yo creo que si debe haber algún sentimiento o algo. No sé si precisamente amor e introduce el elemento de decisión de pensar que esto del sentir es de manera libre y señala: cada quien decide con quien hacerlo y si lo decides hacer con amor o no. Es parte de la libertad que cada uno tiene y, bajo este mismo plano introduce la cuestión preventiva Yo creo que siempre y cuando uno esté consciente ¿no? Que esté consciente de, lo que puede pasar, a veces también no puede pasar. O que existen enfermedades que no son inmediatas pero que pueden suceder en otro momento ¿no?*

Las actitudes docentes ante la situación que no exista el vínculo afectivo como lo es amor en una relación sexual están más centradas en la desaprobación, puesto que consideran necesario que exista este sentimiento para que sea una mejor experiencia entre las parejas.

Aunque son pocos los que tienen una actitud abierta a que existan relaciones sexuales sin amor, y se deja este plano a la decisión de las parejas, pero señalan que debe existir un sentimiento para que se dé, aunque no lo especifican pudiera ser el placer.



## **A manera de cierre y apertura**

Después de haber realizado esta interpretación de las actitudes docentes ante la sexualidad, este espacio estará dedicado intentar dar elementos que condensen retos del estudio y los principales hallazgos, pero no como cierre total, sino como apuntes que permitan continuar abriendo el debate en torno a la difícil tarea de formar en la sexualidad dentro del espacio educativo de la escuela.

Lo primero es partir de la idea que la educación sexual ha tenido un papel principal en la agenda educativa de nuestro país, al considerarla como un elemento que permitirá, tal como se planteó desde el inicio de la investigación, enfrentar algunos de los problemas demográficos que enfrenta nuestro país, así como para dar respuesta a las demandas que se plantean en cuanto a la salud reproductiva, particularmente, dirigida la población preadolescente, adolescente y joven.

Sin embargo, con base en la presente investigación, esta labor se complejiza cuando se entiende que la sexualidad siempre ha sido colocada en la esfera de lo privado y la escuela la retoma como parte de sus contenidos para educar en torno a ella, además se problematiza cuando todo lo que se plantee sobre ella, deriva de las políticas educativas tanto nacionales como internacionales que van delineando los aspectos importantes que se deben tratar en el plano educativo para abordar el tema de la sexualidad.

Una de las cuestiones más importantes del presente estudio es que intenta dar cuenta de la complejidad de tratar a la sexualidad al abordarla dentro de la escuela, es en las actitudes de los docentes donde se puede ubicar de cierta manera la

complejidad en el abordaje, puesto que los estudiantes si bien cuentan información, ésta no siempre está orientada a saber a cerca de este aspecto del ser humano.

La forma de abordaje por parte de los profesores es nodal para el entendimiento de la sexualidad, de ahí la importancia de estudiar acerca de las actitudes, puesto que serán las que permitan o no que los contenidos o las dudas de los estudiantes se aborden o no.

La Psicología Social Sociológica desde la perspectiva discursiva de las actitudes es la que permitió ubicar las actitudes docentes, esta perspectiva permite observar a la persona no como un ente individual, sino que sus conocimientos, identidad, comportamiento, acciones, etc. sólo tienen sentido dentro de la sociedad a la que pertenece y las prácticas en las que participa.

Por lo anterior, fue a través del discurso la manera en que se pueden ubicar las actitudes de los docentes, es decir, la manera en que evalúan la sexualidad.

Es importante destacar que todos los entrevistados consideran importante que el tema de la sexualidad sea abordado en la escuela. Sin embargo, las actitudes que ellos tienen ante la sexualidad marca un elemento que permite abrir o cerrar el conocer o no el tema o disipar las dudas sobre el mismo.

El estudio permitió; por un lado, ubicar cómo las actitudes pueden ser estudiadas de manera distinta a la utilizada en investigaciones que las enmarcan como un aspecto meramente psicológico individual; a uno que tiene a partir de visualizar el elemento que las marca es el relacional, el “entre” personas que se forman y, por

otro, considerar que la sexualidad es construida socialmente, tal como lo presenta en sus planeamientos Weeks.

Para acercarnos a las actitudes de los docentes ante la sexualidad fue importante ubicar en un primer momento la direccionalidad de las actitudes, es decir, a cuál de los tres elementos que componen a las actitudes se enfatizaba el discurso de los docentes (el elemento cognitivo, el afectivo o de la acción) y, después, ubicar la evaluación que hacían del tema o situación que se le presentaba.

Al considerar lo complejo de abordar el tema de la sexualidad, fue necesario buscar la manera en que las actitudes docentes fueran presentadas, por ello, se recuperaron los planteamientos de Rubio a partir de presentar los cuatro holones en el que él ordena a la sexualidad.

En este sentido, las actitudes de los docentes ante los cuatro holones serían las siguientes:

El holón de la reproductividad, las actitudes de los docentes se ubicaron desde el elemento evaluativo. Se presenta en la relación que los docentes tienen con los estudiantes, es decir, la forma en que se comunican o acercan a ellos. Cuando los señalan como “hijos”, la actitud que se presenta es maternal de cuidado hacia los estudiantes, con lo cual se puede ubicar lo que Rubio comenta acerca de este elemento de la sexualidad el contemplar la cuestión reproductiva dentro de este holón, pero que la reproductividad tiene también relación con los aspectos de formar a otro sin que necesariamente sea un sujeto “producido” en pareja, el acto educativo tiende a hacer visible este aspecto de formación de otros.

La actitud maternal permite a los docentes el acercamiento con los estudiantes, que de cierta manera, permite el diálogo con ellos.

Por otro lado, otras actitudes relacionadas con este holón tienen que ver con el aspecto de la reproducción y como eje están las relaciones sexuales. Las actitudes acerca de las relaciones sexuales para su abordaje se considera que el tema tiene que estudiarse en la edad adecuada y que para que éstas se puedan dar debe ser cuando se tenga la madurez y de preferencia cuando se haya obtenido el lazo matrimonial.

Sin embargo, también existirá una actitud de apertura hacia las relaciones sexuales si existe prevención para poder realizarlas.

En el tema del aborto, continúa como un tema difícil de tratar y las actitudes son entre el rechazo y el aprobarlo porque es una cuestión de decisión de la persona.

El holón del género, es decir, de la forma en que los docentes observan a los estudiantes las niñas y a los niños, las actitudes de los docentes están centradas en el plano afectivo y las actitudes serán de enfatizar los roles de género como lo son el que las mujeres tengan que reservarse para el hombre, que los hombres deben respetar a las mujeres por el simple hecho de que sus madres son mujeres, las mujeres deben dedicarse en cuerpo y alma a los hombres, pues son las responsables de que los hijos sean (en este caso) buenos estudiantes.

Sin duda el holón en el que se marcaron más las actitudes de dificultad para el abordaje fue el del erotismo, ya que si bien los docentes consideran que es un elemento importante en la sexualidad, éste tiende a ser censurado, primero en el plano de reconocer que es válido sentir placer en las relaciones que se forman con

el otro y segundo, en cuanto a las orientaciones sexuales, las cuales se pueden manifestar fuera del espacio escolar, no dentro, porque la actitud será de sanción, puesto que la escuela no es el espacio idóneo para que las manifestaciones como los besos entre parejas homo o heterosexuales se presenten.

Al final el holón del vínculo afectivo, sólo es adecuado el que tiene relación con el amor, en este sentido, el amor es el único vínculo que existe entre parejas. Se deja de lado que las relaciones entre las pareja no siempre llevan consigo un lazo de amor entre ellas, existen otros sentimiento que hace que se produzcan los vínculos, pero no se visualizan y, por el contrario, la actitud es de negación o de rechazo ante cualquiera de ellos.

Una vez ubicadas las actitudes se puede decir que el tema de la sexualidad es un tema difícil de tratar dentro de la escuela y a la luz del estudio, las actitudes de los docentes ante la sexualidad intentan acercarse a la apertura de los temas y dudas de los estudiantes, pero en ocasiones al enfrentarse a responder inquietudes el plano cognitivo unido al afectivo es lo que prevalece en la actitudes de los docentes, el plano de la acción está dirigido a prevenir con base en lo que tanto lo que ellos piensan o sienten debe ser correcto para los estudiantes de acuerdo a su edad y las cuestiones específicas que se pregunten o se tenga inquietud.

Es importante destacar que la presente investigación mantiene la idea que el abordaje de los temas en torno a la sexualidad tiene una estrecha relación con las actitudes de los docentes sobre ella y de esto dependerá que los temas sean abordados o no dentro del aula. De las actitudes docentes depende que los estudiantes contruyan conocimiento sobre los temas, puesto que en nuestro tiempo

y en nuestras aulas de educación básica el docente sigue siendo el mediador del conocimiento en los estudiantes que atiende.

## Fuentes de consulta

- Abric, Jean-Claude (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ediciones Coyoacán.
- Agudelo Gómez, María Isabel, et al. (2006). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual*. Tesis de licenciatura/ Universidad de Antioquia.
- Aiken, Lewis R. (2002). *Attitudes and related psicosocial constructs. Tehories, assessment and research*. California, Sage Publications.
- Almazán, José Luis. *La educación básica en México*. [En línea]: <<http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2000/diciembre/almazan.htm>>. [Consultada: 31/10/2015]
- Billing, Michel (1995). *Ideology and opinions. Studies in rhetorical psychology*. Londres, SAGE.
- Bonfil Gómez, Luis (1998). "Avance, la educación sexual en los libros de texto: Rivera", en La Jornada. México, 10 de agosto de, Sección Sociedad y Justicia.
- Bruner, Jerome (1954). *Social Psychology and Perception*. Nueva York, Holt.
- Buenfil, Rosa Nidia (1991) *Análisis de discurso y educación*. México, MIMEO
- Carrillo Silva, María Lucía (2008). *El discurso de la educación sexual en los libros de texto de quinto y sexto años de primaria a partir de la reforma educativa de 1998. Aportes para el debate*. Tesis de licenciatura/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Cervantes Castro, Rosa, Héctor Capello y Rosa Castro (2009). *Análisis de las actitudes docentes hacia la educación científica. Un estudio del programa de enseñanza de las ciencias aplicado en escuelas primarias de la ciudad de Victoria Tamaulipas*. [En línea]: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415751001>>. [Consultada: 22/10/2015].
- Ciges Sales, Auxiliadora, et al., (2001). "Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado". En *Revista electrónica Interuniversitaria*

- de Formación del profesorado*". [En línea]: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>>. [Consultada: 9/09/2015].
- CONAPO (1995). *Programa Nacional de Población 1995–2000*. México, CONAPO.
- Consejo Nacional de Población (1989). *Programa Nacional de Población 1989–1994*. México, CONAPO.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2000) "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". En *Revista Iberoamericana*. [En línea]. <[https://www.researchgate.net/profile/Angel\\_Diaz-Barriga/publication/39152863\\_El\\_docente\\_en\\_las\\_reformas\\_educativas\\_sujeto\\_o\\_ejecutor\\_de\\_proyectos\\_ajenos/links/56e9884008ae95bddc29eb05.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Angel_Diaz-Barriga/publication/39152863_El_docente_en_las_reformas_educativas_sujeto_o_ejecutor_de_proyectos_ajenos/links/56e9884008ae95bddc29eb05.pdf)>. Consultada: 30/11/2016.
- DOF (1993). Ley general de educación. [En línea]. <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)>. Consultada: 12/03/2016.
- DOF (2011). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. [En línea]. <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011)>. Consultada: 12/10/2016.
- DOF (2013) *Plan Nacional De Desarrollo 2013-2018*. [En línea]. <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)>. Consultada: 20/10/2016.
- Dubet François (2011). *La experiencia sociológica*. Buenos Aires, Geadisa.
- Dubet, François y Danilo Maruccelli (2007). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Asturias, Losada.
- Elejabarrieta F. J. y L. Iniguez (1984). *Contrucción de escalas de actitud tipo Thurst y Likert*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Escámez, Juan Escámez, Rafaela García López, Cruz Pérez Pérez y Antonio Llopis (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro OEI.
- Fernández, Alicia (1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Festinger, Leon. (1954). *A Theory of Social Comparison Processes*, 7, 2007.
- Foucault, Michel (1977) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1987) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2012) *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. México, Siglo XXI.
- Fuentes Ortega, Juan Bautista y Ernesto Quiroga Romero (2004). "Los dos principios irrenunciables del análisis funcional y del conductismo radical". En Vol. 16, *Psicothema*, 2004, nº 4, pp. 555-562.
- Galimberti, Umberto (2002). *Diccionario de psicología*. México, Siglo Veintiuno.
- Gómez Villamizar, Catalina (2008). *Efecto diferencial de la presencia de docentes, padres y madres de un programa de educación sexual dirigida a la modificación del riesgo percibido, la autoeficacia y las normas subjetivas en los y las adolescentes de la localidad de los Mártes en Bogotá*. Tesis de maestría en Psicología. Universidad Nacional de Colombia.
- Guil Bozal, Manuel (2006). "Escala mixta. Likert-Thurstone". En *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. No. 5. Analucia, Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez Aimara (2013). *Actitud de los estudiantes de inglés como lengua extranjera hacia el estudio de educación. Un estudio comparativo*. [En línea]: <[http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_docu/article/view/7155](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/7155)>. [Consultada: 24/10/2015].

- Ibáñez Gracia, Tomas (Coord.) (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2014). *Análisis sobre educación sexual integral, conocimientos y actitudes en sexualidad en adolescentes escolarizados. Informe Final*. [En línea]: < <http://goo.gl/QTK6v6> >. [Consultada: 20/08/2015]
- Kaplan, H.S. (1979). *Disorder of Sexual Desire and other New Concept and Techniques in Sex. Therapy*. Nueva York, Simons and Schuster.
- Kaplan, L. y Harder, D. W. (1991). *The sexual desire conflict scale for women: Construction, internal consistency and two initial validity tests*. Missoula, Psychological Reports.
- Katz, Daniel (1960). *The functional approach to the study of attitudes*. [En línea]: <<https://goo.gl/OUPsl5>>. [Consultado: 22/09/201].
- Kvale, Steinar (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand (1974). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Maingueneau, Dominique (1989) *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Hachette.
- Martínez, Deolinda (2004). *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Matos, Néstor (2006). *Actitud del docente de educación física ante la cultura organizacional en el circuito escolar No. 3 del Municipio Maracaibo*. [En línea]: < <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9219-06-00504.pdf> >. [Consultada: 20/10/2015].
- Mayén Hernández, Beatriz (s/f). *¿Por qué estamos a favor de una educación de la sexualidad en México?* [En línea]: <<https://goo.gl/2CCTDf>>. [Consultado: 22/08/2015].

- Mayén, Beatriz (s/f). *¿Por qué estamos a favor de una educación de la sexualidad en México?* [En línea]: < <http://goo.gl/2CCTDf> >. [Consultada: 20/09/2015]
- Meléndez, Luis (2003). *Actitud docente del profesor universitario desde la perspectiva psicológica.* [En línea]: <<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/view/7080>>. [Consultada: 20/08/2015]
- Meneses Morales, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales 1934–1964.* México, CEE.
- Montánchez Torres; María Luisa (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio.* [En línea]: < <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34820/TESIS%20M%20LUIS%20MONTANCHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. [Consultada: 22/10/2015].
- Newcob, Theodore (1969). *Manual de psicología social.* Buenos Aires, Eudeba.
- Noriega Chávez, Margarita (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de globalización. El caso de México 1982–1994.* México, Plaza y Valdez.
- Orsi, Alfredo (1988). *Actitudes y conducta. Algo más que psicología social.* Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ovejero Bernal, Anastasio (2010). “Actitudes y cambio de conducta *Psicología social. Algunas claves para entender la conducta humana.* Madrid, Biblioteca Nueva.
- Oxman, Claudia (1998) *La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales.* Buenos Aires, Eudeba.
- Palacios Ibáñez, Loreto (2009). “Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como de construcción y transmisión del conocimiento científico”, en *Horizontes Educativos*, Vol. 14, N° 1, Concepción.

- Patton, Michael (1990). *Métodos de evaluación y de investigación cualitativa*. Beverly Hills, CA, Sage.
- Peinado, Sofía, Bolívar Juan y Briceño Luis. (2001). "Actitud hacia el uso de la computadora en docentes de educación secundaria". En Revista Universitaria arbitrada de investigación y Diálogo Académico. [En línea]: <<http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000115.pdf>>. [Consultada: 9/09/2015].
- Peláez, Alicia, et al., *La entrevista*. [En línea]. <[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Entrevista\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf)>. Consultada: 12/12/2016.
- Pérez, Fernández, Josefina (1998). *Antología de la sexualidad Humana*, t. III. México, Porrúa.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. [En línea]. <[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)>. Consultada: 12/03/2016.
- Puigros, Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel.
- Puigros, Adriana y Marcela Gómez (1992). *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, DGAPA/UNAM.
- Quezada Ramírez, Noemi (1979) "La sexualidad en México" En *Revista Anales de antropología*. (Vol. 16)
- Rabinovich, Silvana (2007). *Transmisores de ilusiones*. (MIMEO).
- Reich, Wilhelm (1972). *La lucha de los jóvenes*. México, Roca.
- Riquelme, Ana María, Sofía Rivera, Patricia Ortega, Julieta Hernández (2013). *Construcción y validación de un instrumento para evaluar la actitud hacia la mujer exitosa*. [En línea]:

<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471913709517>>.

[Consultada: 24/10/2015].

Rodríguez Lajo, Mercedes, Julia Espín, Mercedes Rodríguez, María Angeles Marín (1997). "Elaboración de una escala de actitudes hacia la Educación Multicultural". En *Revista de Investigación Educativa*. Barcelona, Volumen 15, número 1.

Román, José Antonio (1997). "No se suprimirá la educación sexual, señala la SEP", en *La Jornada*. México, 14 octubre de 1997, Sección Sociedad y Justicia.

Ruíz Cuéllar, Guadalupe (2012). "Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente". En *Revista electrónica Iberuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 15, número 1, pp. 51-60.

Saavedra, M. Alfredo (1967). *México en la educación sexual de 1860–1959*, vol. I. México, Costa Amic.

Sánchez Martínez, Armando y María Elena Hernández Castellanos (1998). *Guía de estudio para maestros. Temas de educación sexual, equidad de género y prevención de adicciones. 5º y 6º grados*. México: SEP-Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Sánchez Martínez, Armando y María Elena Hernández Castellanos (1998). *Guía de estudio para maestros. Temas de educación sexual, equidad de género y prevención de adicciones. 5º y 6º grados*. México, SEP-Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Sarabia, Bernabé (1992), "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes", en VV. AA., *Los contenidos de la reforma*, Madrid, Santillana.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio: Primaria*. México, SEP.

Secretaría de Salud. [En línea]: <[www.ssa.gob.mx](http://www.ssa.gob.mx)>. [Consultada: 20/08/2015]

- SEP (2012). *Educación integral de la sexualidad. Formación para maestros y maestros de Educación Básica. Manual para la maestra y el maestro (niveles preescolar, primaria y secundaria)*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. Programa de Ciencias Naturales. [En línea]. <[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)>. Consultada: 12/03/2016.
- Souza Barros, Susana y Elia Marcos F: Elia. *Las actitudes de los profesores: cómo incluyen en la realidad de la clase*. [En línea]: < [http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE\\_D2.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE_D2.pdf)>. [Consultado: 22/08/2015].
- Sue Cartledge y Joanna Ryan (comps.) (1983). *Sex and Love. New Thoughts on Old Contradictions, Londres*. The Women's Press.
- Vargas, Rosa Elvira (1998). "Se utiliza lenguaje científico con respecto a las diversas creencias: SEP", en La Jornada. México, 29 de julio de 1998, Sección sociedad y justicia.
- Vázquez Bravo, Felicia (1993) *Institucionalización de la educación sexual en México: hacia una construcción de una necesidad social*. México, Tesis, ENEP-Acatlán/UNAM.
- Villa Lever, Lorenza (1990). Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación de México. México, Universidad de Guadalajara.
- Weeks, Jeffrey (1998). *Sexualidad*. México, Paidós.
- World Health Organization (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa*. Madrid, Instituto de Salud Pública de Madrid.