Investigación

*GénEroos*
Volumen 2/número 3/marzo-agosto de 2024/ pp. 51-86
eISSN 2992-7862
DOI: RevGenEr.2024.3.02
CC BY-NC-SA 4.0

# Sexualidad y perspectiva de género en los libros de texto de ciencias naturales: Análisis desde las creencias docentes de educación primaria. Un estudio de caso en Veracruz

## Sexuality and gender perspective in natural science textbooks: Analysis from the beliefs of elementary school teachers. A case study in Veracruz

*Ana Lis Heredia Espinosa* ORCID: 0000-0002-3998-3003
*Adriana Rodríguez Barraza* ORCID: 0000-0003-4833-9540
Universidad Veracruzana, Veracruz, México

*Claudia Ivonne Hernández Ramírez* ORCID: 0000-0002-9207-2460
*Jorge García Villanueva* ORCID: 0000-0003-4994-6756
Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México

*Recepción: 15/09/22*
*Aprobación: 27/09/23*

## Resumen

La presente investigación aborda el fenómeno de la educación sexual y la

## Abstract

This research addresses the phenomenon of sex education and the incorpora-

incorporación de la perspectiva de género a partir del estudio de las creencias del profesorado de 4º, 5º y 6º grados de primaria. La metodología de este estudio es cualitativa con un enfoque hermenéutico dialéctico y se ubica en el paradigma constructivista. Se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer la visión del profesorado y obtener descripciones sobre sus creencias y experiencias en el abordaje de la educación sexual y la perspectiva de género. Las entrevistas se aplicaron en cinco escuelas primarias del municipio de Veracruz, México: dos federales, dos estatales y una particular, durante octubre a diciembre de 2019. Participaron 18 mujeres y seis hombres, con edades entre los 23 y 65 años. Se encontró que el personal docente considera que los libros de texto deberían profundizar más en los temas de educación sexual; sin embargo, al no sentirse competentes, prefieren invitar a un especialista en medicina o psicología para que le explique el tema al alumnado. Finalmente, falta capacitarse en educación sexual con perspectiva de género e implementar los tópicos de forma transversal en todos los niveles de educación básica.

*Palabras clave*
Creencias, educación, orientación, docencia y sexualidad.

tion of the gender perspective from the study of the beliefs of teachers of 4th, 5th, and 6th grades of elementary school. The methodology is qualitative with a dialectical hermeneutic approach and belongs to the constructivist paradigm. Semi-structured interviews were conducted to learn about the teachers' vision and to obtain descriptions of their beliefs and experiences in the approach to sex education and gender perspective. They were applied in five elementary schools in the municipality of Veracruz, Mexico: two federal schools, two state schools, and one private school, during the period from October to December 2019. Eighteen women and six men participated, with ages between 23 and 65 years. It was found that teachers consider that textbooks should go more deeply into sex education topics; however, by not feeling competent, they prefer to invite a specialist in medicine or psychology to explain the topic to students. Finally, it is necessary not only to train in sex education with a gender perspective, but also to implement the topics in a cross-cutting manner at all levels of basic education.

*Keywords*
Beliefs, education, orientation, teaching and sexuality.

# Introducción

## ¿Qué son las creencias?

En su clásica obra titulada *Cómo pensamos*, John Dewey revelaba en 1910 que las creencias abarcan todas las cuestiones acerca de las cuales no se dispone de un conocimiento seguro; sin embargo, se confía lo

suficiente como para actuar de acuerdo con ellas porque se aceptan como verdaderas, aunque pueden ser cuestionadas en el futuro y relegadas a la categoría de mera opinión o error. Para Ortega y Gasset (1983) constituyen la base de la vida de las personas porque representan la realidad misma. Fishbein y Ajzen (1975), por su parte, consideran que se refieren, de manera general, a los juicios de probabilidad subjetiva de una persona respecto de algo particular de su mundo; se ocupan de la comprensión que la persona tiene de sí misma y de su entorno, es decir, la relación entre el objeto de las creencias y algún otro concepto o atributo.

Una persona forma creencias que van más allá de relaciones directamente observables. Se forman al establecer un vínculo entre objeto y atributo sobre la base de la observación directa —creencia descriptiva—; a través de un proceso de inferencia a partir de alguna otra acerca del objeto —creencia inferencial— y finalmente, un vínculo entre objeto y atributo puede ser establecido por alguna fuente, y este vínculo puede ser aceptado —creencia informativa—.

En síntesis, las creencias son elementos clave en la configuración de prácticas sociales como las relaciones de género y, por ende, también de la violencia y la desigualdad, debido a que éstas tienen un rango valorativo tan importante que se constituyen en una ética que justifica y emite juicios de valor (Ramírez, López y Padilla, 2009).

## Algunas investigaciones en torno a las creencias docentes sobre educación sexual y género

Un estudio relevante a nivel internacional fue la evaluación sobre el estado de la educación sexual en Europa y Asia Central, por el Centro Federal Alemán en Educación para la Salud en 2018. Se desarrolló un extenso cuestionario sobre los antecedentes y las características de la educación sexual extracurricular y escolar, así como temas estrechamente relacionados, en el que participaron 25 países. Los seleccionados para responder los cuestionarios eran representantes de los Ministerios de Educación, Salud, Asuntos de la Familia o la Federación Internacional de Planificación Familiar/Red Europea (IPPF-EN). Como resultado, se encontró que en 21 de los 25 países participantes actualmente existe una ley, una

política o, por lo menos, una estrategia que respalda la incorporación de la educación sexual en los programas académicos. Por lo tanto, la educación sexual es ahora la regla en las escuelas europeas y de Asia Central.

Dos Santos (2019), de la Universidad Woosong de Corea del Sur, revisó la literatura sobre el concepto de creencias docentes y cómo podría abordarse desde diferentes metodologías —como cuestionarios y entrevistas— para, posteriormente, discutir la relación entre las creencias y las prácticas en el aula. Como hallazgo, identificó que esta relación puede no ser directa porque las creencias y las prácticas podrían no ser congruentes. El autor concluye que se deben realizar estudios que consideren el curso de desarrollo profesional del profesorado, además de las creencias y prácticas en el aula, pues afirma que esta interacción potencial es importante por considerarse un objetivo final en la formación docente.

En Turquía, Erten y Akcam (2019) investigaron el nivel de conocimiento del profesorado sobre salud sexual e identificaron que los varones tienen los niveles más bajos de conocimientos sobre el tema. Otro hallazgo importante fue que la educación sexual está dirigida, casi siempre, a las mujeres, porque culturalmente los hombres no pueden admitir su falta de conocimiento por miedo a la burla, lo cual hace que recurran a amigos y fuentes escritas para resolver sus dudas al respecto.

En otra investigación realizada por Onoyase (2018), cuyo objetivo era conocer la actitud de la docencia hacia la educación sexual, participaron 528 docentes de 104 colegios federales en Nigeria. Al compararse los resultados entre profesorado soltero y casado, así como entre hombres y mujeres, no se hallaron diferencias significativas. La actitud del profesorado sobre la educación sexual es favorable, sin embargo, es necesario enfatizar temas como la maduración, la menstruación y la abstinencia. También se recomienda organizar seminarios de manera regular en las escuelas, y hacer hincapié en los beneficios de la enseñanza en educación sexual.

En un estudio cualitativo sobre las creencias y actitudes docentes hacia la salud sexual y reproductiva (SSR) de la juventud, Iyer y Aggleton (2013) encontraron que el profesorado mantiene una postura conservadora hacia la actividad sexual, y la adhesión a los estereotipos de género puede limitar el acceso del estudiantado a la información y servicios de

la SSR. La investigación se realizó en una escuela secundaria privada, religiosa —cristiana— y mixta del distrito de Wakiso, en Uganda. El profesorado acusó a las familias de proporcionar demasiada o muy poca información sobre SSR, de dar un mal ejemplo a partir de su propia actividad sexual y de fallar en guiar a sus hijos e hijas sobre asuntos sexuales.

Por otro lado, algunas y algunos docentes en clase se centran exclusivamente en la abstinencia como método preventivo cuando hablan de sexualidad humana. Además de enfatizar la importancia de la virginidad para el estudiantado, este mensaje fue reforzado por expresiones como *la virginidad es una virtud*. Otro resultado importante fue que el profesorado también reveló su propia falta de conocimiento sobre temas de SSR. Concluyeron en que las actitudes, creencias y supersticiones de la docencia relacionadas con la actividad sexual de la juventud, afectan inevitablemente el contenido y la naturaleza de la educación sexual impartida en la escuela. A pesar de sus mejores intenciones, la docencia parece ser un medio para perpetuar los valores socioculturales que limitan el acceso del estudiantado a la información y servicios de SSR precisos y, por lo tanto, ponen en riesgo su salud.

En Kentucky, Estados Unidos, Block (2019) realizó un estudio que buscaba examinar las percepciones afectivas del profesorado de secundaria y preparatoria con respecto a cómo incorporan o no temas sobre la diversidad sexual en el currículum de ciencias sociales. Mediante un diseño fenomenológico se entrevistó a ocho docentes: tres hombres y cinco mujeres, tanto de escuelas públicas como privadas. Se halló que el profesorado reafirma la naturaleza heteronormativa de las escuelas y duda en incorporar temas sobre la diversidad sexual en el currículum debido a que no se incluyen en los planes de estudio. También expresaron sentir miedo de hablar con sus estudiantes, tanto por las posibles reacciones del personal directivo y las familias, como por no saber de qué manera exponer los temas. En sus conclusiones, Block recalca la necesidad de desafiar las creencias establecidas para abrir espacios a nuevas perspectivas en las instituciones educativas.

De acuerdo con investigaciones realizadas sobre las creencias docentes en torno a la sexualidad y el género, Da Silva (2012) señala que la

educación sexual en el contexto brasileño está marcada por un discurso biomédico caracterizado por la organización de charlas o conferencias sobre enfermedades y embarazos en la adolescencia, cuidados higiénicos y alimenticios, y cambios biológicos que tienen lugar en dicha etapa. Su estudio demostró que, ante el cuestionamiento o curiosidad del estudiantado sobre temas de sexualidad, el profesorado evita explicarlos porque se sienten desprovistos de conocimientos y herramientas para abordarlos, y queda poco espacio para responder las preguntas inquietantes.

Melo y Martínez (2017) también analizaron las creencias de un grupo de profesoras de primaria en Valparaíso, Chile, sobre el rol de las mujeres en las ciencias naturales. El tipo de investigación fue un estudio de caso instrumental de corte etnográfico educativo. Se utilizó una metodología constructivista para comprender y describir la realidad estudiada desde sus protagonistas. Los resultados muestran que, a pesar de considerar que las ciencias son para todas las personas, las maestras no promueven igualdad de oportunidades para que niños y niñas las vivencien; ellas admiten que han permitido que los niños tomen la palabra y lleven la discusión, y que las niñas tengan menos turnos para hablar en las clases.

Es decir, de manera inconsciente, las participantes promueven estereotipos de género en el aula; además, creen que existen diferencias en el rol que hombres y mujeres ejercen en la ciencia, y que valoran a los niños y varones por encima de las niñas y mujeres. Respaldan estas creencias con argumentos biológicos que explican las diferencias sobre el funcionamiento del cerebro, y hablan de mujeres sensibles y hombres racionales por naturaleza, sin tener presente que esas características no son innatas.

Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz (2017) llevaron a cabo otro estudio para analizar los contenidos de sexualidad y género en los libros de texto de ciencias naturales y formación cívica y ética. Particularizaron en los libros de 4º, 5º y 6º grados de primaria del ciclo escolar 2015-2016 —ambos de la edición 2014, que se emplea en el ciclo actual— para señalar los aciertos y deficiencias en cuanto a su abordaje. Para ello realizaron cuatro entrevistas al profesorado de educación primaria de los estados de Quintana Roo y Yucatán: dos de 5º y dos 6º. Los autores demostraron que el profesorado transmite ideas heteronormativas sobre las vinculaciones

afectivas entre las personas, y no incorporan la perspectiva de género a cabalidad en sus clases porque fracasan en denunciar la desigualdad entre hombres y mujeres. La formación de docentes es deficiente y evidencia la operación del currículo oculto, pues se transmiten estereotipos y prejuicios de género y sexualidad.

También se encontró que la docencia considera que el género es un concepto social, pero que se reduce a los papeles que desempeñan las mujeres en el ámbito laboral. Otro hallazgo de suma relevancia fue que persiste la confusión entre los conceptos de sexo, sexualidad y género, pues, al no tener claridad para distinguirlos, se expresan desde su forma particular de verlos. Con respecto a los contenidos, afirman que abordan todos los temas como dice el programa y como está señalado en los libros, pero depende de cada profesor o profesora si quiere brindar más información. Las personas participantes coinciden en que falta capacitación en educación sexual y género. Un dato interesante es el miedo que experimentan los varones docentes al dar 5º y 6º grados por tener que hablar de esos temas con las niñas. Finalmente, maestras y maestros temen hablar sobre el tema de abuso sexual, y, por lo tanto, lo evitan.

Los lineamientos curriculares de la educación básica establecen cómo y bajo qué enfoques se debe abordar la sexualidad en las escuelas; sin embargo, es el profesorado quien traslada esos contenidos a las aulas y a partir de ellos producen discursos en interacción con su alumnado (Medrano, 2016). Para transformar tales argumentos, de modo que incluyan diversas perspectivas sobre la sexualidad, es necesario conocer los procesos de producción discursiva que tienen lugar en las aulas para determinar de qué manera esas disertaciones reproducen o desafían la ideología del discurso oficial sobre sexualidad, un tema que ha sido escasamente investigado en México (Navarrete, 2015). En secundaria también predominan argumentos sobre la sexualidad, que enfatizan las concepciones sobre las parejas heterosexuales, la familia nuclear, la práctica de la fidelidad y la monogamia vitalicia. Las explicaciones sobre el sexo y la sexualidad se basan en el modelo de producción de conocimiento propio de la biología.

## Revisión histórica sobre la educación sexual en México

Cada sociedad establece en su sistema educativo las características de la ciudadanía que desea formar; esto depende de las necesidades que se exijan en el momento sociohistórico, cultural, científico, político e, incluso, desde el orden religioso que impere en la época. Los contenidos escolares en materia de educación sexual están permeados de saberes y discursos que pueden constituir el establecimiento de un supuesto orden sexual legítimo encargado de controlar la vida de las personas, aunque también puede considerarse un elemento estratégico para construir una sociedad igualitaria, empática y libre (Díaz Camarena, 2020).

> En México, cada nueva versión de contenidos oficiales ha sido objeto de disputas ideológicas e impugnaciones entre actores que buscan mantener el orden sexual judeocristiano, y actores que impulsan la inclusión de nuevos sujetos y nuevos derechos sexuales; por ello es que resultan de cierto consenso entre esas disputas, las prioridades del Estado, el avance de la ciencia y el reconocimiento de los derechos humanos, de manera que reflejan el estatus de la sociedad de cada época. El estudio de los contenidos oficiales de educación sexual da cuenta del proyecto de sujeto que la sociedad ha pretendido construir en cada momento histórico, pues sus textos e imágenes marcan los límites de cierto orden social de la sexualidad considerado "legítimo", materializan lo que es factible e "inevitable" incluir en la formación de los sujetos (Díaz Camarena, 2020, pp. 2-3).

La sexualidad es un aspecto central del ser humano; comprende el sexo, las identidades, los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción.

> La sexualidad se vive y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas y roles, así como en relaciones interpersonales. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se viven o expresan siempre ni de la misma manera. Asimismo, está influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, legales, históricos, religiosos y espirituales (Conapred, 2016, p. 32).

La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas,

éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida (Unesco, 2015; 2018; IMSS, 2016).

Por otra parte, Velasco (2009, p. 74) define la sexualidad como:

> Una construcción sociocultural y personal en que se integran, en un todo dinámico, los elementos biológicos (desde las diferencias cromosómicas, anatómico-fisiológicas y cerebrales entre machos y hembras), las emociones y sentimientos que dan origen a la identidad y aspectos sociales como género, clase, etcétera. De la interacción entre estos elementos surgen los elementos más visibles de la sexualidad, que son las orientaciones sexuales (hacia quiénes se dirige el deseo), las expresiones de la sexualidad en el terreno del comportamiento, el deseo sexual y las prácticas sexuales (las formas en que se desarrolla el erotismo).

Históricamente, la sexualidad ha sido un tema cargado de prejuicios, actitudes negativas, creencias y valores. Como consecuencia de ello, la información que la juventud recibe de la familia, la escuela y el grupo de pares está plagada de creencias y conceptos que condicionan la persistencia de diversos problemas que ocasionan sufrimiento personal y social: violencia de género, abusos sexuales a menores, infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados, baja autoestima, entre otros, porque "no se cuestionan y se refuerzan con la repetición mecánica que puede generar certidumbre psicológica" (Ramírez, 2013, p. 18). Lo anterior permite comprender que existe la necesidad de una educación integral de la sexualidad en donde se articulen aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esto es posible si cada persona incorpora y elabora una serie de pautas, expectativas, conocimientos, creencias, valores, normas y actitudes que regulen el ejercicio de la sexualidad (Meinardi, y Revel, 2010), lo que contribuiría a aumentar el conocimiento propio y la toma de decisiones responsables (Font, 1999). La educación sexual se entiende como el conjunto de aprendizajes que permiten un buen desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con otras facultades y la consecución de una buena interrelación con otras personas. Es un proceso que comienza en los primeros años y que continúa a lo largo de toda la vida; su fin es favorecer la adquisición de actitudes que deriven

en un comportamiento sexual responsable y generador de satisfacción (Peña, Hernández y Ortiz, 2009).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) —desde 1975— define la educación sexual como la integración de los aspectos sociales, normativos, afectivos e intelectuales de la sexualidad humana, para enriquecer positivamente y mejorar la personalidad, la intercomunicación, la afectividad y la autonomía. En este sentido, Loeber et al. (2010) mencionan que la educación sexual debe ayudar a:

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

Los modelos en educación sexual que se difunden en la escuela son informativos porque se centran en transmitir conocimientos técnicos y objetivos sobre la sexualidad, con énfasis en la prevención de infecciones y embarazos no deseados. En esta clasificación se encuentran modelos como la educación sexual para evitar riesgos, la educación para la salud y la salud sexual y reproductiva (Mañeru y Cobeta, 1999). Se esperaría la impartición de modelos formativos para promover el desarrollo sexual integral de las personas porque abarcan aspectos personales, emocionales y actitudinales. Entre los modelos formativos se encuentran la educación afectivo sexual, la coeducación sentimental y erótica y la educación integral de la sexualidad (Altable, 1997; López, 2003).

## Educación sexual en la época colonial

Las personas colonizadoras españolas se escandalizaron al interactuar con las personas indígenas y conocer algunas características de sus expresiones sexuales. Eso conllevó a que la educación en la sexualidad estuviera íntimamente ligada con la evangelización emprendida por misioneros, quienes iniciaron sus actividades destruyendo a los grupos sacerdotales indígenas por ser principales rectores de la continuidad cultural. En aquel entonces la estructura religiosa local se modificó a través de la imposición del cristianismo como norma única de las creencias y de los comportamientos.

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

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

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

Durante la época de la Ilustración, la sexualidad en Occidente tenía una legitimación reproductiva dentro del matrimonio y la familia patriarcal. El placer sexual se consideraba pecado o vicio, una amenaza moral que trataba de combatirse con fuerte control social. Las mujeres eran discriminadas socialmente y se les consideraba peligrosas, responsables del pecado original y perpetuo objeto de tentación para los varones, continuamente amenazados por la lujuria. La castidad era la mayor virtud, aunque se toleraba y se permitía mayor actividad sexual a los hombres que a las mujeres.

La medicina colaboró en la legitimación de estos planteamientos apelando a la idea de lo saludable y transmutando en enfermedad lo que antes sólo se consideraba como un desorden moral. La mayoría sostuvo que la actividad sexual era potencialmente peligrosa para la salud, y ésta es la idea que médicos transmitieron a sus pacientes (Foucault, 1976).

## El pensamiento eugenésico de los primeros años del siglo XX

El uso de las tesis evolucionistas se reflejó con claridad en los discursos políticos desde las dos primeras décadas del siglo XX. La oligarquía científica mexicana empleaba el racismo para fundamentar la continuidad de la dictadura de Porfirio Díaz, y adoptó al positivismo como instrumento ideológico al servicio de sus prerrogativas políticas y sociales. Así, figuras intelectuales como Emilio Rabasa —escritor, abogado y político— y Justo Sierra —historiador, periodista, poeta y filósofo— se basaron en esas tesis evolucionistas para justificar y legitimar *científicamente*, tanto la concentración de la riqueza y del poder en manos de los *blancos*, como la existencia de millones de indígenas desposeídos de sus tierras, carentes de empleo y sin educación (Suárez, 1999).

Emilio Rabasa sostenía que la población se encontraba dividida en *capaces* e *incapaces*: las y los primeros eran mestizos, a quienes el Estado debía proteger, instruir y dirigir todo su interés; las y los segundos eran indígenas, de quienes se creía que no valía la pena destinar recursos del Estado en educarles, pues ni iban a entender las nociones de ciencia que se enseñaban en la escuela, ni las podrían aplicar en su medio ambiente o en sus labores.

Por su parte, Justo Sierra, entonces ministro de Instrucción Pública, sostenía que los caracteres biológicos de cada persona eran determinantes de su posición en la sociedad, por lo tanto, las leyes debían asegurar las tendencias evolutivas naturales.

Los debates del Estado Mexicano acerca de la falta de una real integración de las personas indígenas en la vida nacional y el problema de garantizar la salud de la gente en situación de pobreza condujeron a promover las ideas del mejoramiento racial y a converger con una doctrina eugenésica. Esto derivó en los primeros intentos por brindar educación sexual a la población cuando, en 1908, el Departamento de Salubridad Pública se dio a la tarea de difundir folletos sobre las enfermedades venéreas —hoy conocidas como infecciones de transmisión sexual (ITS)— y se dictaron algunas conferencias sobre educación sexual, con énfasis en la profilaxis antivenérea. En 1930, cuando se celebró el Congreso Panamericano del Niño en Lima, Perú, se plantea la idea de incluir la educación sexual en las escuelas y se recomendaba a los gobiernos latinoamericanos la instrumentación de un programa de educación sexual. A partir de ese año se implantó como cátedra especial en la Escuela Nacional Preparatoria.

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

Por su parte, en julio de 1932, el gobernador de Veracruz, Adalberto Tejeda, autorizó la Ley sobre Eugenesia e Higiene Mental, que proponía esterilizar criminales y a las personas con sífilis, tuberculosis, alcoholismo o defectos mentales, bajo el argumento de que los avances de la ciencia positivista en genética y biología debían aplicarse al mejo-

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

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

## La segunda mitad del siglo XX: Salud sexual y métodos anticonceptivos

Años después, en 1947, durante el gobierno del presidente Miguel Alemán se les reconoce a las mujeres el derecho a votar y ser votadas. Más tarde, en 1953, el presidente Adolfo Ruiz Cortines expide la reforma a los artículos constitucionales 34 y 115, fracción I, en la que se otorga plenitud de los derechos de la ciudadanía a las mujeres mexicanas. Asimismo, el movimiento feminista se va gestando entre los años sesenta y setenta como resultado de la confluencia de dos factores: el proceso de construcción de una conciencia ciudadana a partir de las demandas de democratización generadas por el movimiento estudiantil de 1968 y, por otro lado, la influencia progresiva del feminismo estadounidense.

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

Otro factor que revolucionó las relaciones entre hombres y mujeres, y la sexualidad, fue la creación de la píldora anticonceptiva. Hasta antes de ésta, los métodos anticonceptivos eran decisión de los hombres; los dispositivos intrauterinos requerían de la aprobación del esposo y las otras alternativas eran el preservativo —condón—, el coito interrumpido y los métodos naturales, que obligatoriamente necesitaban el consentimiento de los varones (Mejía, 2013), pero con la revolución sexual de los años sesenta, se propagó la idea del *amor libre* y aumentó el uso de la píldora anticonceptiva.

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

El modelo de educación sexual plasmado en programas y libros de texto se estructuró sobre dos ejes: la reproducción de roles estereotipados y la intención de promover modificaciones en la conducta sexual con miras a lograr el control natal, como por ejemplo el uso de anticonceptivos (García, 2001, en Garduño, 2018). En 1978 se introdujo la temática de educación para la salud, con el objetivo de mejorar el nivel de vida

del alumnado, los contenidos sobre sexualidad estuvieron incluidos en ciencias naturales, en los seis grados de instrucción primaria. Fue hasta ese momento cuando muchas mujeres tuvieron información acerca del funcionamiento de su cuerpo y del control de su capacidad reproductiva.

En la década de 1980, con la aparición del VIH, las autoridades sanitarias de los países desarrollados promovieron ampliamente el uso del condón y del sexo seguro para evitar la propagación del virus. Se incorporó la prevención del VIH en los programas y planes de estudio como cultura de la prevención en la primaria, y como parte de la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) en los programas de las escuelas secundarias. Hasta mediados de la década de 1990 se evitaba abordar la educación sexual en las escuelas, y cuando se hacía sólo se mencionaban aspectos fisiológicos y anatómicos ligados a la reproducción humana. En 1993 se inició un proceso de reforma para incorporar contenidos de educación sexual, tanto en la primaria como en la secundaria. Una de las razones argumentadas para este cambio es el conocimiento alcanzado sobre infecciones de transmisión sexual, especialmente el VIH. Más adelante, en 1994, en el marco de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo, se enfatizó que los gobiernos debían desarrollar programas educativos que atendieran las necesidades de la adolescencia con respecto a los temas de equidad entre sexos —géneros—, conducta sexual responsable, vida familiar, salud reproductiva, infecciones de transmisión sexual y prevención del VIH. Se hace hincapié en que la educación de la sexualidad es responsabilidad de todas las personas e incluye, junto con las familias, al Estado, la escuela, las organizaciones religiosas, las instituciones de salud y de educación y los medios de comunicación masiva, entre otros ámbitos.

Cuatro años después, en 1998, los nuevos libros de texto gratuitos fueron repartidos en todo el país. En los libros de ciencias naturales de 5° de primaria se ve el proceso de maduración de los órganos sexuales, enfatizando las diferencias entre hombres y mujeres. En 6° grado, las niñas y los niños reciben información sobre las características sexuales propias del inicio de la adolescencia y sobre la reproducción. Dentro de este último tema se habla de las relaciones sexuales como propias de la

etapa adulta, en el marco del sentimiento amoroso, poniendo énfasis en la responsabilidad para asumir las consecuencias. También se hace una referencia a sensaciones placenteras y a la posibilidad de alcanzar el orgasmo, tanto en hombres como en mujeres, pero se enfatiza que debe retrasarse la edad a la primera relación sexual hasta la etapa adulta (Juárez y Gayet, 2005).

Finalmente, en 2008, con la adhesión a la Declaración Ministerial "Prevenir con Educación", firmada por las personas responsables de los ministerios de Educación y Salud de veinte países de Latinoamérica, México se comprometió a formar profesorado en temas de educación sexual integral y la inclusión de la perspectiva de género en las escuelas de educación básica (Garduño, 2018). Esto se haría rescatando la importancia del principio de laicidad para los contenidos sobre educación sexual

> porque implica que estén basados en la ciencia y los derechos humanos, que atiendan asuntos prioritarios del orden de lo real como la salud, la convivencia pacífica, la inclusión, la construcción de proyectos de vida con erotismo y sin riesgo de embarazo, que respeten el principio de libertad de conciencia y den elementos para que las personas tomen las mejores decisiones, y que no discriminen por motivos basados en creencias religiosas acerca de temas como las orientaciones sexuales, las identidades sexo-genéricas, el inicio de la vida sexual activa, entre otras (Díaz Camarena, 2020, p. 3).

## Método

El paradigma de investigación es constructivista debido a que el interés es comprender y reconstruir las realidades de cada sujeto (Mialaret, 2006; Zubiría, 2004; Hernández, 2017). La metodología de este estudio es cualitativa con un enfoque hermenéutico dialéctico (Ito y Vargas, 2005). La técnica fue una entrevista semiestructurada (Kvale, 2008). El instrumento fue una guía de entrevista (Valles, 1999; Hernández, Fernández y Baptista, 2014) (cuadro 1).

Cuadro 1
Guía de entrevista

1. ¿Cómo ha sido para usted impartir este grado (4º, 5º o 6º)? ¿Cuántas veces lo ha impartido?
2. ¿Qué piensa sobre los programas de estudios del grado que imparte?
3. ¿Me podría decir en qué materias se abordan los contenidos de educación sexual?
4. ¿Qué me puede decir acerca del contenido sobre educación sexual del libro de ciencias naturales?
5. ¿Cómo cree que debe ser la educación sexual en el grado que imparte?
6. ¿De qué maneras ha abordado lo relativo a la sexualidad en sus clases?
7. ¿Cómo ha sido su experiencia al explicar temas de sexualidad con sus estudiantes?
8. ¿Qué entiende usted por perspectiva de género?
9. ¿Qué piensa usted sobre la perspectiva de género?
10. ¿Se incorpora la perspectiva de género en los planes de estudio? ¿Se aborda en alguna materia?
11. ¿Qué me puede decir acerca del contenido del libro formación cívica y ética?
12. ¿Usted incorpora la perspectiva de género en sus clases?
13. ¿Ha llevado a cabo acciones para promover la equidad de género en sus clases?
14. A lo largo de su trayectoria académica, ¿recibió educación sexual?
15. ¿Ha tenido dificultades en el abordaje de dichos contenidos con sus estudiantes?
16. ¿Cómo se siente con respecto al dominio de los temas sobre sexualidad y género que contiene el programa?
17. ¿Cree que es necesario para el personal docente recibir formación sobre educación sexual y perspectiva de género?
18. ¿Ha recibido cursos sobre sexualidad o sobre género?

Fuente: Elaboración propia (2022).

## Participantes

Las personas participantes fueron 24 docentes de educación primaria de 4º, 5º y 6º (la elección de esos niveles fue porque los contenidos curriculares versan sobre sexualidad humana y género); 18 mujeres y seis hombres con edades entre los 23 a los 65 años, habitantes de la ciudad de Veracruz (México), con formación profesional en distintas áreas del sector educativo: 14 de la licenciatura en educación primaria, cinco de la licenciatura en educación, tres de la licenciatura en ciencias de la educación, una persona de la licenciatura en psicología y una de la licenciatura en pedagogía. Una de las participantes tiene especialidad y seis cuentan con grado de maestría (ver cuadro 2).

Cuadro 2
Características sociodemográficas de las personas participantes

| | Pseudónimo | Edad | Años de servicio | Grado que imparte | Tipo de escuela | Escolaridad | Religión | Situación de pareja | Recibió educación sexual |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Lisa | 23 | 1 | 5º | Particular | Lic. en psicología | Católica | Casada | No |
| 2 | Daniel | 33 | 3 | 6º | Federal | Maestría en educación | Ninguna | Divorciado | No |
| 3 | Carlos | 33 | 10 | 6º | Estatal | Especialidad en educación | Católica | Soltero | No |
| 4 | Lucía | 35 | 12 | 4º | Federal | Lic. en educación primaria | Católica | Soltera | No |
| 5 | Berenice | 36 | 10 | 6º | Federal | Lic. en ciencias de la educación | Católica | Casada | No |
| 6 | Eugenio | 36 | 11 | 4º | Federal | Lic. en educación | Católica | Casado | No |
| 7 | Fernando | 36 | 12 | 5º | Estatal | Lic. en educación primaria | Católica | Casado | No |
| 8 | Karina | 36 | 9 | 6º | Federal | Lic. en ciencias de la educación | Católica | Casada | Sí |
| 9 | Rosaura | 40 | 14 | 5º | Federal | Lic. en educación | Católica | Casada | No |
| 10 | Sofía | 40 | 15 | 4º | Estatal | Lic. en educación primaria | Católica | Casada | Sí |
| 11 | Samara | 42 | 18 | 5º | Estatal | Lic. en educación primaria | Católica | Casada | No |
| 12 | Julio César | 43 | 13 | 5º | Federal | Lic. en contaduría y Lic. en educación | Católica | Casado | Sí |
| 13 | Viridiana | 45 | 15 | 6º | Particular | Maestría en educación básica | Católica | Casada | No |
| 14 | Luis | 45 | 15 | 5º | Estatal | Maestría en educación básica | Católica | Casado | No |
| 15 | Ana | 48 | 26 | 4º | Estatal | Maestría en educación | Católica | Casada | No |
| 16 | Luz | 49 | 15 | 4º | Particular | Lic. en pedagogía | Católica | Casada | No |
| 17 | Elizabeth | 52 | 20 | 6º | Federal | Maestría en educación básica | Católica | Casada | No |
| 18 | Elvia | 53 | 30 | 5º | Particular | Lic. En educación primaria | Católica | Casada | No |
| 19 | Lorna | 54 | 30 | 4º | Particular | Lic. en educación primaria | Católica | Casada | No |
| 20 | Concepción | 58 | 26 | 5º | Particular | Lic. en educación primaria | Católica | Divorciada | No |
| 21 | Celina | 60 | 32 | 4º | Federal | Lic. en educación primaria | Católica | Casada | No |
| 22 | Georgina | 61 | 37 | 6º | Particular | Lic. en educación primaria | Católica | Casada | No |
| 23 | Irene | 62 | 35 | 6º | Federal | Lic. en educación primaria y Lic. en psicología educativa | Católica | Casada | Sí |
| 24 | Estela | 65 | 46 | 5º | Federal | Maestría en educación | Católica | Casada | Sí |

Fuente: Elaboración propia (2022).

# Resultados

En este apartado se presentan los resultados organizados en distintas categorías para comprender el análisis sobre las creencias identificadas, conocer la visión del profesorado a través de las experiencias en el abordaje de la educación sexual y la perspectiva de género.

## Relaciones sexuales

Esta categoría se refiere a las creencias sobre las relaciones sexuales, que se pueden definir como un encuentro físico, por lo general, entre dos personas, en el que de manera íntima se combinan las respuestas sexuales de quienes participan y que puede producir sentimientos, emociones y placer (IMSS, 2016). En ocasiones, el estudiantado pregunta sobre las relaciones sexuales, aunque hay docentes que prefieren simular que no entendieron para evitar hablar del tema.

> Tú te vas dando cuenta que los alumnos están manipulando la pregunta para que uno les hable acerca de las relaciones sexuales, pero realmente ese no es el tema de cuarto año, entonces siempre trato de salirme por la tangente, de hacerme a lo mejor la que no entendió o la tonta (Luz, 49 años, docente de 4º grado, 15 años de servicio).

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

> Obviamente, las relaciones sexuales se van a dar cuando tú crezcas, termines tus estudios, tengas una pareja, te cases o a lo mejor no te cases, pero vivas con tu pareja (Elvia, 53 años, docente de 5º grado, 30 años de servicio).

Se piensa que, en la primaria, tienen una edad muy corta para hablar de las relaciones sexuales, pese a que es un tema que se revisa en el libro de texto de ciencias naturales, sin embargo, la abstinencia se considera como el mejor método anticonceptivo.

> Lo que sí he evitado, y eso viene en libros de sexto grado, es que se les menciona sobre los anticonceptivos y demás, pero vienen otros contenidos como sexo anal, los diferentes tipos de sexo… Eso realmente yo no lo he visto, no creo que sea conveniente que el alumno sepa, a pesar de que ellos conocen los diferentes tipos de anticonceptivos, que no solamente se ve en primaria, sino también en secundaria. Siempre he dado la pauta de que el mayor anticonceptivo es pues abstenerse, porque ellos todavía no están en tiempo de poder iniciar relaciones sexuales (Samara, 42 años, docente de 5º grado, 18 años de servicio).

> Yo les doy ejemplo aquí a mis alumnos de niñas que conozco de una comunidad donde di clases que ya están embarazadas, y que cómo es posible que teniendo 14 años o van a cumplir 15 años y en

> lugar de hacerles una fiesta están con el bebé en brazos… Son ejemplos que les doy. Y entonces ahí es donde abordo que hay cosas para evitar los embarazos y que lo que menos tienen que hacer es tener las relaciones sexuales (Estela, 65 años, docente de 5º grado, 46 años de servicio).

## Diversidad sexual

Esta categoría trata sobre el reconocimiento y aceptación de diferentes formas de vivir, concebir y disfrutar la sexualidad; se puede ser heterosexual, homosexual, bisexual, travesti, transexual o transgénero. Se aprecian opiniones diversas porque hay quienes consideran necesario incluir el tema de la diversidad en los libros de texto.

> El tema que no se aborda y que está relacionado con la sexualidad es el de la diversidad de género, por ejemplo, se habla de sexualidad y se asumen roles masculino y femenino, pero no se toca el tema de la diversidad sexual, por ejemplo. O sea, sí se habla en formación cívica y ética de que hay que respetar la diversidad, pero no se enfatiza todavía en los libros la diversidad de género (Daniel, 33 años, docente de 6º grado, 3 años de servicio).

> En la actualidad, se está despertando a ciertos temas, hablando de transgénero, bisexual, de todo ese tipo de terminología... Tendríamos que proporcionarles a los alumnos cierta información extra, como ese tipo de conceptos, ya que ellos lo ven ahora en los comerciales, en las telenovelas, en sus compañeros, en ocasiones, ellos no saben qué es gay, entonces ese tipo de terminología yo creo que pudiese llegar a agregarse porque ya es una realidad, ya no es un tabú (Berenice, 36 años, docente de 6º grado, 10 años de servicio).

> No hemos tenido casos en los que, por ejemplo, venga vestido el chico como niña, hasta el momento no. Sí sabemos que hay niños con situaciones especiales —amanerados o con diferente atracción—, pero pues no hemos tenido detalle alguno. Se trata a todos por igual, sobre todo, he tenido niños con diferente atracción y lo que se ha hecho pues es que los demás lo traten como es (Samara, 42 años, docente de 5º grado, 18 años de servicio).

> Hace como tres o cuatro años, aquí había una situación con un niño, que ese chico presentaba ciertas, como le decimos… rasgos como si fuera amanerado y siempre tuvo ciertos problemas porque empezaron a rechazarlo (Viridiana, 45 años, docente de 6º grado, 15 años de servicio).

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

> Hay que llevar una buena orientación, una buena orientación. Yo no estoy en contra de los *gays*, tengo muchos amigos *gays*: maestros, licenciados, médicos, o sea, hay bastantes. Pero yo no estoy a favor de que puedan adoptar a un niño, a una niña… porque yo pienso que ya le están imponiendo tal vez una sexualidad. Ver a un hombre besándose con otro hombre, y que sean una familia… lo están confundiendo. Yo así lo veo. Entraría tal vez en un debate que vale la pena… Yo no puedo verlo, no lo acepto… Así… a una familia con dos personas del mismo sexo (Eugenio, 36 años, docente de 4º grado, 11 años de servicio).

## Perspectiva de género

Esta categoría alude a las creencias sobre la forma de análisis utilizada para mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están, no sólo en su determinación biológica, sino también en las diferencias culturales asignadas a los seres humanos y a sus cuerpos, las cuales han generado desigualdades de trato, acceso y oportunidades. "Mmm… perspectiva de género, no pues ni idea…" (Ana, 48 años, docente de 4º grado, 26 años de servicio).

El profesorado cree que la perspectiva de género es algo con lo que nacemos. Por ejemplo, el homosexual desde que nace ya lo trae.

> Pues es algo que con lo que nacemos, así ya viene, ya lo traemos y lo tenemos. Ya en mis tiempos era algo muy marcado y en la comunidad donde yo viví, solamente había dos personas que eran así, entonces ya al final lo veía sin morbo. Ya después lo aceptaron y al final son personas que salieron adelante: uno es estilista y otro es maestro, y son muy capaces (Rosaura, 40 años, docente de 5º grado, 14 años de servicio).

También opinan que la perspectiva de género es identificarse como hombre o como mujer: "Pues es la manera en que nosotros nos sentimos, somos ¿no? Me siento hombre, me siento mujer, y bueno que hay un respeto y una libertad para para esto" (Luz, 49 años, docente de 4º grado, 15 años de servicio).

Una docente en particular hizo el comentario de que para ella no debería existir la perspectiva de género y que debido al movimiento LGBTTTIQ+ se han modificado algunas cuestiones. No obstante, en

ninguno de los libros de texto se hace mención ni de la homosexualidad ni de la comunidad LGBTTTIQ+.

> Para mí, no debería de existir la perspectiva de género. Anteriormente, nos ponían sexo: femenino y masculino; y ahora con el LGBTI es cuando se modifican algunas cuestiones. Pues perspectiva de género a nivel primaria, a nuestro punto, es pues… darle lugar, al chico y a la chica, obviamente, que socialicen, que trabajen juntos, que colaboren, pero no hay que meter cuestiones de si es transexual, si es bisexual, o si es esto… Porque ahí no nos corresponde (Samara, 42 años, docente de 5º grado, 18 años de servicio).

## Binarismo de género

Esta categoría se refiere a la condición en la que se naturaliza la hegemonía heterosexual y se materializa el cuerpo como femenino o masculino, de tal manera que no hay lugar para el resto de las sexualidades (Fausto-Sterling, 2000; Gómez, 2000). Al respecto, algunas profesoras refieren que sólo hay dos géneros: femenino y masculino.

> Yo en lo particular trato de que los niños siempre se identifiquen con su género, con su sexo: masculino o femenino, tú eres niño o tú eres niña. Yo les he dicho que nosotros nacemos hombre o mujer, en ese aspecto trato de que ellos tengan una identidad como niños, tanto como niño y niña, no trato de decirles ¡Ay! no te preocupes si tú tienes otra ¡No, no, no! Siempre trato, al menos esa es mi convicción y es mi modo de pensar, y mi modo de sentir, de que los niños aquí en mi salón son masculino o femenino y ya. Nada más hay dos sexos. Les digo: Cuando mamá y papá nos traen al mundo siempre o se es niño o se es niña, ya después deciden ustedes (Irene, 62 años, docente de 6º grado, 35 años de servicio).

> Dios nos hizo hombres y mujeres, somos complemento el uno del otro y nos hizo precisamente para que podamos compaginarnos y podamos reproducirnos (Elvia, 53 años, docente de 5º grado, 30 años de servicio).

## Estereotipos de género

Un estereotipo es una idea o imagen aceptada por un grupo o sociedad con carácter inmutable y que actúa como modelo.

Por ejemplo, una profesora comenta que los niños deben ser caballeros. Las niñas deben darse a respetar. Los niños deben tener cuidado con las niñas porque son frágiles.

> Yo, por ejemplo, en el aula hago juegos para que los niños vean a las niñas igual pero que las traten con amabilidad, que las ayuden... y que las niñas también se den a respetar. Así, los niños como caballeros pues les ayudan a las niñas, por ejemplo, a cargar las bancas, pero sin hacerlas sentir menos, sino como una atención, nada de que, porque la niña sea más débil o porque la niña no pueda, sino como una atención y como un respeto entre ellos, como los caballeros que deben ser (Elizabeth, 52 años, docente de 6º grado, 20 años de servicio).

Otra profesora alude a las diferencias en cuanto a la delicadeza de las niñas:

> Lógico, los niños saben que deben tener cuidado con las niñas porque son más delicadas y se pueden lastimar más fácilmente (Elvia, 53 años, docente de 5º grado, 30 años de servicio).

Finalmente, un profesor señala que existen actividades para niñas y niños.

> Nosotros trabajamos proyectos, en los proyectos ahí es en donde vinculamos todas las materias, ¿no? y por ejemplo mis alumnos ahorita acaban de hacer una maqueta de sus negocios, de manera que se formara una miniciudad. Y pues las niñas sí ponían negocios como estéticas, o querían ser maestras, este... entonces ahí se ve lo que es el género, ¿no? Porque los niños decían yo quiero ser policía, yo quiero estar en el ejército, yo quiero ser arquitecto, sí yo veo ahí están marcadas las diferencias ¿no?, cada uno con su género y sus gustos (Julio César, 43 años, docente de 5º grado, 13 años de servicio).

## Análisis

De acuerdo con los hallazgos, se observó que se evita el tema de las relaciones sexuales y los métodos anticonceptivos, a pesar de que el contenido se exprese en los libros de texto oficiales porque se considera que el estudiantado no se encuentra en condiciones de iniciar su vida sexual. Asimismo, hubo profesorado que admitió que, a veces, aunque el estudiantado pregunte sobre las relaciones sexuales, prefieren simular que no se entendieron los cuestionamientos o dudas para evitar hablar del tema

(Latorre y Blanco, 2007). También llegaron a mencionar que las relaciones sexuales se deben dar hasta la adultez, una vez que se hayan terminado los estudios y tengan una pareja. Hay quienes creen que la primaria es una edad muy corta para hablar de las relaciones sexuales, pese a que el tema se explique en el libro de texto de ciencias naturales; incluso se han referido a la abstinencia como el mejor método anticonceptivo.

Estos resultados coinciden con los de Iyer y Aggleton (2013), quienes indican que hay profesorado que en la clase se centra exclusivamente en la abstinencia como método preventivo cuando hablan de relaciones sexuales. Da Silva (2012) demostró que, ante la curiosidad del estudiantado sobre temas de sexualidad, emerge la evitación por parte del personal docente.

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

Como lo señala Da Silva (2012), a pesar del desarrollo de políticas públicas orientadas a la educación de la diversidad sexual, algunos factores contribuyen a que haya gran dificultad en la efectividad de tales políticas, principalmente, en la formación del profesorado como: calificación deficitaria, insatisfacción con el salario, sobrecarga de clases y actividades, la omisión ante situaciones discriminatorias por la sensación de incapacidad para actuar y los propios prejuicios del personal docente, resaltando la falta de preparación para lidiar con las diversas situaciones de violencia que surgen en la escuela (Yugueros, 2015).

Lo anterior, aunado a las distintas representaciones hegemónicas que se expresan en diferentes leyes, discursos, valores y prácticas que contribuyen a la construcción de subjetividades. Sin embargo, las personas pueden ir en contra del sistema opresor desde la lucha y la resistencia para transformar el sistema dominante de la sexualidad (Ponce, 2006);

hacerlo desde una perspectiva de género implicará cuestionar los estereotipos sexistas, el papel de las mujeres en la historia, el ordenamiento cultural que atribuye la feminidad y la masculinidad para deconstruir las vejaciones imperantes en las sociedades y así fomentar valores de equidad, respeto a los cuerpos y a las distintas expresiones de género (García, Díaz y Hernández, 2020).

Ejercer la docencia en educación primaria implica tener un papel fundamental en la formación de niñas y niños, no sólo en el aspecto académico, sino en la conformación de sus formas de interactuar y en la construcción del significado de lo femenino y lo masculino. Respecto de las creencias sobre incorporar la perspectiva de género se identificaron varios elementos: en primer lugar, se analizó el concepto que tiene el profesorado y se hallaron perspectivas distintas; por una parte, hay quienes creen que la perspectiva de género es identificarse como hombre o como mujer, confunden la perspectiva de género con la orientación sexual y refieren que es algo con lo que se nace; además, admitieron que no saben qué es la perspectiva de género.

Entre los hallazgos de este estudio, también se resalta que en las creencias del personal docente predominan los estereotipos de género y el desacuerdo para hablar del tema bajo la idea de que pueden confundir a sus estudiantes e imponerles una sexualidad determinada. Incluso, una docente comentó que para ella no debería existir la perspectiva de género, y que debido al movimiento LGBTTTIQ+ se han modificado algunas cuestiones. No obstante, en ninguno de los libros de texto se hace mención ni de la homosexualidad ni de la comunidad de la diversidad sexual. Esto habla de que no solamente hay que trabajar en la capacitación teórica y conceptual, sino en la sensibilización sobre la importancia de la perspectiva de género, pues como señalan Melo y Martínez (2017), las creencias juegan un papel importante en las decisiones que el profesorado toma acerca de la relevancia de los conocimientos que enseña.

En segundo lugar, se analizaron las formas de cómo las y los docentes creen que incorporan la perspectiva de género en sus clases. Hay quienes opinan que se incorpora al pedir que el estudiantado trabaje en equipos mixtos, de niños y niñas, y tratar a todo el alumnado por igual.

Una profesora comentó que ella piensa que, así como a las niñas se les cede el paso por caballerosidad, las niñas deben hacer lo mismo con los niños.

En tercer lugar, se identificó que para algunas docentes el género es naturalmente binario, pues argumentan que sólo hay dos géneros: femenino y masculino, aludiendo a que Dios sólo hizo hombres y mujeres. En el discurso del profesorado, la sexualidad se enmarca en un contexto heterosexual y desde la adultez, vinculado con la procreación y conformación de una familia y que además conlleva la práctica de la monogamia vitalicia, concuerda con el modelo que promueven y defienden autoridades eclesiásticas junto con organizaciones afiliadas al catolicismo, pues lo consideran no sólo como el ideal, sino como la única forma legítima, moral e inclusive segura de ejercer la sexualidad (Latorre y Blanco, 2007). La representación que hace el personal docente al integrar estos elementos a su discurso limita el ejercicio de la sexualidad a una sola de sus expresiones: la heterosexualidad monógama.

Esta tendencia al binarismo de género, es decir, a naturalizar la hegemonía heterosexual y materializar el cuerpo como *femenino* o *masculino*, de tal manera que no haya lugar para el resto de las sexualidades (Lamas, 1986; 1996), va de la mano con los estereotipos de género. En este sentido, se identificaron creencias como que las niñas deben darse a respetar y se les debe tratar con cuidado porque son frágiles y los niños deben ser caballerosos en todo momento. No obstante, es necesario educar a la niñez y a la juventud para terminar con la forzosa distribución binaria de los roles de género, que además no son naturales, porque limitan y segregan a las personas y las posicionan en lugares de exclusión por no obedecer lo impuesto acorde con su género. Asimismo, prevalece la tendencia a asociar a las niñas con actividades sencillas y delicadas mientras que a los varones se les vincula con trabajos que implica el uso de la fuerza y la razón.

Con relación al papel de las y los docentes en la educación sexual del estudiantado, hubo consenso en que el profesorado debe trabajar en conjunto con madres, padres o familias, con el propósito de lograr los objetivos educativos. Esto coincide con lo establecido por el marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación

básica (Secretaría de Educación de Veracruz, 2019), que señala que una de las funciones del personal docente es trabajar en la construcción de una cultura de colaboración y contribuir con las familias en el proceso educativo de sus hijas e hijos.

No obstante, una de las creencias más sobresalientes en el personal docente fue que debe atender al estudiantado como si se tratara de sus hijas e hijos e involucrarse en su cuidado, alimentación y educación, sobre todo cuando consideran que las madres, padres o familias no están cumpliendo con su labor hacia el alumnado. Esto difiere con lo señalado por los lineamientos oficiales de la SEP (2017) de acuerdo con lo que le compete al personal docente, pues se señala que el trabajo que debe desempeñar es de tipo pedagógico, de modo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo de saberes.

Asimismo, el profesorado considera que su papel engloba dar apoyo al estudiantado que presenta dificultades académicas, conductuales, emocionales o descuido por parte de sus familiares. Por otra parte, la docencia coincide en que su rol en la educación sexual del estudiantado se enfoca en la orientación, es decir, debe fungir como guía para que proporcione información y resuelva dudas sobre la sexualidad, pues muchas veces, en casa nadie lo hace, ya sea por cuestiones religiosas, diversas creencias, prejuicios o simplemente porque las madres, padres o familias desconocen sobre el tema.

En cuanto a los obstáculos que enfrenta el personal docente de nivel primaria, hubo consenso en creer que las personas encargadas de la crianza son quienes, en ocasiones, limitan e impiden que desarrollen su labor.

## Conclusiones

Resulta preocupante cómo las y los docentes expresaron el temor ante la inconformidad de las madres y padres con respecto a que se enseñen en clase temáticas sobre sexualidad humana, no obstante, el programa de ciencias naturales, desde el 4º grado de primaria, incluye como primer tema el conocimiento de los órganos genitales (sexuales), lo cual implica llamar a cada parte del cuerpo por su nombre.

Desde las reformas jurídicas y las adecuaciones a los libros de texto, no se garantiza una laicidad en la práctica, se requiere separar la religión de la educación para evitar que se imponga un orden patriarcal judeocristiano de control, miedo, vigilancia y vigencia de valores considerados legítimos desde las creencias religiosas (Díaz Camarena, 2020) y de los discursos conservadores. Sin embargo, la resistencia de madres, padres o familias sobre la educación sexual en las primarias es algo que ha existido en México desde hace mucho tiempo. Un estudio hecho por Chandra-Mouli et al. (2018), refiere que, a lo largo de la historia de la educación en México, han existido organizaciones de familias conservadoras, apoyadas por instituciones como la iglesia y otras congregaciones religiosas. Estos grupos creen que la educación sexual impartida en la escuela puede tener consecuencias dañinas para la vida de la niñez y la juventud, como el riesgo de conocer el funcionamiento de su cuerpo, el ejercicio de la sexualidad, la experimentación e inicio de la actividad sexual a una edad temprana, así como la masturbación y la homosexualidad.

La queja principal es que los libros traen poca información, no son didácticos, no profundizan ni traen de manera clara cómo abordar algunos temas considerados delicados, como la sexualidad y la perspectiva de género. Además, los contenidos de los libros de texto reducen la sexualidad a la reproducción, y no incorporan el enfoque de educación integral de la sexualidad (Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz, 2017). Al respecto, Peña, Hernández y Ortiz (2009) señalan la importancia que tienen los libros de texto escolares en la educación de la población en general, pues, para la mayoría, podría tratarse de los únicos libros que leerán en su vida. Cabe mencionar que, además, sus contenidos son saberes determinados por el Estado, de acuerdo con las políticas educativas de determinado momento. El modelo educativo vigente alude a una serie de valores como la inclusión, la equidad o el humanismo, pero no proporciona los elementos que permitan entrever cómo alcanzarlos, sino que se limita a enlistarlos como planteamientos ideales (Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2007).

Por último, en lo concerniente a las creencias sobre la preparación para el ejercicio docente, que comprende el desarrollo de saberes relacio-

nados con los contenidos de sexualidad y género, así como conocimientos y habilidades que se requieren en dichos temas, se hallaron dos posturas opuestas. De un lado están las y los docentes que consideran necesario e importante recibir capacitación en temas de sexualidad y género; cabe resaltar que esta opinión fue compartida por la mayoría de las personas participantes. Hubo quien hizo referencia a que el tema es delicado y que se debe trabajar con la apertura a la diversidad.

En este sentido, para que el personal docente esté en condiciones de obrar como una persona educadora y orientadora sexual, debe primero estar preparada para crecer, controlar y superar sus deficiencias, limitaciones y contradicciones (Mejía, 2013).

Sin embargo, por otro lado, está el profesorado que no muestra interés ni inclinación hacia la formación y actualización en sexualidad y género. Algunas profesoras refieren que no es necesaria porque se aprende de la vida o basta con leer los programas para entender los temas. Tal y como lo señalan Rojas et al. (2017), el profesorado de nivel primaria rara vez se encuentra preparado para abordar los temas de educación sexual de manera competente, responsable y comprometida. Es oportuno que en el futuro se indague sobre las motivaciones y competencias del personal docente para impartir educación sexual en el contexto escolar; además, es necesario que se realicen acciones de formación docente y orientación a madres, padres o familias si se quiere contrarrestar los problemas sociales como el embarazo en la adolescencia, el deficiente y precario uso de métodos anticonceptivos, el abuso sexual, el incremento de enfermedades de transmisión sexual, los diferentes tipos de violencia, el maltrato hacia las mujeres y los distintos tipos de prácticas discriminatorias (Tapia, 2017); es decir, se requiere trabajar por una educación sexual integral, laica, científica, responsable y placentera que promueva el respeto, el autocuidado, la toma de decisiones informadas libres de tabúes, culpa o miedo desde una dimensión ética y crítica (Hernández Ramírez, 2021).

# Referencias


Altable, C. (1997). Coeducación sentimental. *Cuadernos de Pedagogía*, 261: 64-68.

Block, C. (2019). Educator Affect: LGBTQ. En *Social Studies Curriculum. Critical Questions in Education, 10*(1): 1-16.

Carrera, M.; Lameiras M. y Rodríguez, Y. (2007). Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual en la escuela para padres y madres de adolescentes. *Revista Diversitas, 3*(2): 191-202.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales.* Conapred.

Chandra-Mouli, V.; Gómez, L.; Plesons, M.; Lang, I. y Corona, E. (2018). Evolution and resistance to sexuality education in Mexico. En *Global Health Science and Practice, 6*(1), 137-149. DOI: https://doi.org/10.9745/GHSP-D-17-00284

Da Silva, D. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: Un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. En *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos, 16*(1): 178-199.

Dewey, J. (1910). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Díaz, A. J. (2020). Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: La laicidad en la mira. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en Investigación Educativa, 11*(21): 1-16.

Dos Santos, L. (2019). The relationship between teacher's beliefs, teacher's behaviors, and teacher's professional development: a literature review. En *International Journal of education and practice,* 7(1): 10-18.https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209946.pdf

Erten, S. y Akcam, I. (2019). Sexual health knowledge of teachers. En *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 5*(1): 70-78. DOI: https://doi.org/10.21891/jeseh.492581

Fausto-Sterling, A. (2000). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad.* Melusina.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Canadá: Adison-Wesley.

Font, P. (1999). *Pedagogía de la sexualidad*. Graó.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad*. Vol. 1. La voluntad de saber. Siglo XXI.

García, J.; Díaz, D. I. y Hernández, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. En *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, 11*(1): 69-82. DOI: http://dx.doi.org/ 10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06

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

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

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

Hernández, C. I. (2021). Imágenes sobre la sexualidad humana: ¿qué aprendemos en la clase de ciencias naturales? En *Revista Tecné, Episteme y Didaxis,* Número Extraordinario. Memorias del XI Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias.

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

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Instituto Mexicano del Seguro Social (2016*). Hablemos de sexualidad. Guía para instructores comunitarios y promotoras de educación inicial.* IMSS/ Conafe.

Ito, E. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos*. Porrúa.

Iyer, P. y Aggleton, P. (2013). Sex Education Should be Taught, Fine… But We Make Sure they Control Themselves: Teachers' Beliefs and Attitudes Towards Young People's Sexual and Reproductive Health in a Ugandan Secondary School. En *Sex Education, 13*(1): 40-53.

Juárez, F. y Gayet, C. (2005). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: Un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas. En *Papeles de Población,* 45: 177-219.

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". En *Nueva Antropología, 30*(8): 173-198.

Lamas, M. (1996). *El género: La construcción social de la diferencia*. Porrúa.

Latorre, M. y Blanco, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. En *Docencia e Investigación, 32*(17): 1-19.

Loeber, O.; Reuter, S.; Apter, D.; Van der Doef, S.; Lazdane, G. y Pinter, B. (2010). Aspects of Sexuality Education in Europe – Definitions, Differences and Developments. En *European Journal of Contraception & Reproductive Health Care, 15*(3): 169-176. DOI: https://doi.org/10.3109/13625181003797280

López, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual. Libro de teoría*. Netbiblio.

Mañeru, A.; Jaramillo, C. y Cobeta, M. (1999). La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 251-274). México: Paidós.

Medrano, E. (2016). Docencia y magisterio en el México moderno. En *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 9*(5). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503954318002

Meinardi, E.; Plaza, M. V. y Revel, A. (2010). Educación en ambiente y salud. En E. Meinardi, L. González, A. Revel Chion y M. V. Plaza. *Educar en ciencias* (pp. 191-224). Paidós.

Mejía, G. (2013). Análisis de políticas de educación sexual y de la sexualidad en México. En *Caleidoscopio, 16*(29): 41-71.

Melo, G. y Martínez, C. (2017). Creencias de profesoras de primaria sobre el rol de la mujer en las ciencias naturales. En *Enseñanza de las Ciencias,* 5619-5623.

Mialaret, G. (2006). *Psicología de la educación*. Siglo XXI.

Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17*(25): 17-34. DOI: https://doi.org/10.19053/01227238.3805

Onoyase, A. (2018). Teachers' Attitude towards Teaching of Sexuality Education in Federal Government Colleges in Nigeria - Implications for Counselling. En *Higher Education Studies, 4*(18): 162-167. DOI: https://doi.org/10.5539/hes.v8n4p162.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2015). Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education. *A Global Review*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CSE_Global_Review_2015.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación sexual. Un enfoque basado en la evidencia. http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002653/265335s.pdf

Ortega y Gasset, J. (1983). Ideas y creencias. En: *Obras Completas.* Alianza

Ortega, S. (1985). *De la santidad a la perversión o de por qué no se cumplía la Ley de Dios en la sociedad novohispana. Teología novohispana sobre el matrimonio y comportamientos sexuales*. Grijalbo.

Peña, E.; Hernández, L. y Ortiz, F. (2009). *El sujeto sexuado: Entre estereotipos y derechos*. En: *Memoria de la III Semana Cultural de la Diversidad Sexual* (pp. 109-123). México: INAH.

Ponce, P. (2006). *Sexualidades costeñas. Un pueblo veracruzano entre el río y la mar*. Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.

Ramírez, J. (2013). "Traer cortita a la mujer": Una creencia sobre las relaciones de género en jóvenes de Guadalajara. En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad, 34*(133): 15-40.

Ramírez, J.; López, G. y Padilla, F. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. En *Revista de Estudios de Género, La ventana*, *3*(29): 110-145.

Rojas, R.; De Castro, F.; Villalobos, A.; Allen, B.; Romero, M.; Braverman, A. y Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: Cobertura, homogeneidad, integralidad

y continuidad en escuelas de México. En *Salud Pública de México, 59*(1): 19-27. DOI: http://dx.doi.org/10.21149/8411

Rosales-Mendoza, A. y Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? En *Revista Electrónica Educare, 21*(2): 1-21.

Saavedra, A. (1967). *México en la educación sexual (de 1869 a 1959)*. Costa Amic.

Secretaría de Educación de Veracruz. (2019). *Anuario Estadístico de la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.* https://www.sev.gob.mx/v1/servicios/anuario-estadistico/consulta/

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral.* SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas.html

Suárez, L. (1999). La influencia de la Sociedad Eugénica Mexicana en la educación y la medicina social. En *Asclepio. Revista de la historia de la medicina y de la ciencia, 51*(2): 51-84. DOI: https://doi.org/10.3989/asclepio.1999.v51.i2.310

Tapia, E. M. (2017). Educación sexual para todas y todos: La asignatura urgente para el logro de la igualdad en México. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).* https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2265.pdf

Valles, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Velasco, V. (2009). El respeto a la diversidad, base de la propia felicidad. En E. Peña, L. Hernández y F. Ortiz (eds.), *El sujeto sexuado: Entre estereotipos y derechos* (pp. 73-88). Memoria de la III Semana Cultural de la Diversidad Sexual. INAH.

Yugueros, A. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. En *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal,* 4: 61-70. DOI: https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0009

Zubiría, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.* Plaza y Valdés.

### Ana Lis Heredia Espinosa

Mexicana. Doctoranda en psicología por la Universidad Veracruzana donde también es docente. Se especializa en investigación sobre temáticas de género y sexualidad desde la psicología social. Líneas de investigación: educación, género y masculinidades.
Correo electrónico: psic.analis@gmail.com

### Adriana Rodríguez Barraza

Mexicana. Doctora en antropología social por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigadora de tiempo completo titular C en la Universidad Veracruzana. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores y miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Líneas de investigación: violencia, género, educación.
Correo electrónico. arbarraza@hotmail.com

### Claudia Ivonne Hernández Ramírez

Mexicana. Maestra en desarrollo educativo perteneciente a la línea de investigación Educación en Ciencias, por la Universidad Pedagógica Nacional. Trabaja en una investigación que está focalizada en el estudio de las diferentes formas de ser hombre. Colabora como asistente de investigación en temas de género en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: género, educación, masculinidades
Correo electrónico: cihernandez@upn.mx

### Jorge García Villanueva

Mexicano. Doctor en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Líneas de investigación: género, masculinidades, juventud, investigación
Correo electrónico: jvillanueva@upn.mx




Wendy López en Plaza Regina, Xalapa. Fotografía de Gina Collins y Luis Calavera López

# Dossier

Género y emociones