



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CREENCIAS DOCENTES: EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN SEXUAL EN SECUNDARIA

Tesis para optar al título profesional en Psicología Educacional que presenta la

Bachiller:

ANDREA LUCIA RODRÍGUEZ REYES

Asesora: María Angélica Pease Dreibelbis

Lima, 2018

Resumen

Esta investigación tuvo como finalidad explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual de un grupo de docentes de educación secundaria de una institución educativa pública del distrito de Cerro Azul, provincia de Cañete. Para ello se aplicó una entrevista a profundidad a seis docentes, tres hombres y tres mujeres, estructurada en seis casos y trece preguntas abiertas distribuidas en dos áreas de creencias docentes: una sobre educación sexual y otra sobre el enfoque de género en la educación. Los resultados muestran tres creencias docentes centrales en relación a la sexualidad, el sexo y el género, que influyen en cómo entienden la educación sexual y el enfoque de género: la sexualidad es principalmente biológica, sexo y género es lo mismo, y la homosexualidad es anormal. Estas creencias promueven la reproducción de modelos de riesgo y moralistas para abordar la educación sexual y una visión negativa sobre el enfoque de género en la educación pues creen que busca “homosexualizar” a sus estudiantes; empero, tienen un discurso de equidad entre hombres y mujeres, desde donde el enfoque de género sería adecuado. Así existe un enfoque inclusivo binario que funciona, pero las identidades de género son más difíciles de asumir. También se encontró la presencia de dos creencias docentes contradictorias a las centrales: respeto a personas orientación sexual distinta a la heterosexual, y la necesidad de hablar sobre educación sexual en el aula.

Palabras clave: *Creencias docentes, género, sexualidad, educación sexual, enfoque de género.*

Abstract

The present study aimed to explore teachers' beliefs about gender approach in education and sex education in a group of high school teachers from a public school in Cerro Azul district, province of Cañete. To achieve this purpose, six teachers were interviewed, three men and three women, using an interview guide structured in six cases and thirteen open questions distributed in two specific areas about teachers' beliefs: one for gender approach in education and the other one for sex education. Results show three central teachers' beliefs relating to sexuality, sex and gender, which influence how teachers understand sex education and gender approach: sexuality is mainly biological, sex and gender are the same, and homosexuality is abnormal. These beliefs promote the reproduction of risk and moralist models to address sexual education and a negative view of the gender approach in education, because they believe that it seeks to “homosexualize” their students. However, they have an equity discourse between men and women, for which gender approach would be appropriate; this implies the existence of an inclusive binary approach that works, but gender identities are more difficult to assume. Results also show the presence of two teachers' beliefs that are contradictory to the central ones: respect towards people with a sexual orientation other than heterosexual, and the need to talk about sex education in classroom.

Keywords: *Teachers' beliefs, gender, sexuality, sexual education, gender approach.*

Agradecimientos

A las y los docentes que participaron en esta investigación, quienes hicieron posible este trabajo.

A mi profesora y asesora, Nani, su dedicación para ayudar a construir conocimientos es indescriptible y digna de admirar. Gracias por el apoyo constante.

A mi madre y a mi padre por acompañarme a la distancia y con el mismo amor de siempre.

Que esta investigación sirva para construir caminos de comprensión y sume a los procesos de formación docente de nuestra escuela pública.



Tabla de Contenidos

Introducción	1
Sexualidad y género	1
La educación sexual y el enfoque de género en la educación	4
El Enfoque de género en la educación y la educación sexual en el Perú	6
Creencias docentes	9
Creencias docentes sobre el género y la sexualidad	10
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	14
Procedimiento	16
Resultados y Discusión	17
Creencias docentes sobre la sexualidad, el sexo y el género	17
Creencias docentes sobre la educación sexual y las formas adecuadas de impartirla	23
Creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y lo propuesto por el MINEDU.	33
Conclusiones	39
Referencias	43
Apéndices	51
Apéndice A: Ficha demográfica	51
Apéndice B: Guía de entrevista	52
Apéndice C: Carta de compromiso con la Institución Educativa	54
Apéndice D: Consentimiento informado	55

Introducción

El género y la sexualidad dan cuenta de una variable y compleja red de símbolos, creencias, patrones de comportamiento y representaciones culturalmente asignados a hombres y mujeres. Por tanto, constituyen una dimensión de la cultura que, junto con otras variables como la clase social, la raza, la nacionalidad, la religión, entre otros, fundamenta la organización social a través de la validación y el posicionamiento de las identidades de las personas (Quaresma da Silva, 2013). En ese sentido, género y sexualidad se configuran como una construcción social, que encuentra su significación a través del devenir histórico de los discursos provenientes de las instituciones sociales y culturales como la escuela, la familia, la iglesia, entre otros, de las sociedades de las que emerge (Louro, 2008), en interacción con los morfismos sexuales de las personas (Fernández, 2004).

Estos discursos han sido la base para el establecimiento de jerarquías, resultado de prácticas desiguales en la distribución del poder (Scott, 1995). Ello debido a que las representaciones sociales, construidas en torno a lo que se categoriza como femenino y masculino, se configuraron como realidades absolutas antes que como parte del imaginario colectivo; lo que, con el devenir histórico, ha colocado a las mujeres en una clara posición de desventaja ante los hombres (Plaza, 2015). Bajo esta perspectiva, resulta fundamental que para analizar discursos docentes en función al enfoque de género y la educación sexual, se reconozca que género y sexualidad hacen referencia a relaciones jerárquicas y de dominio (Quaresma da Silva, 2013); donde las escuelas se han constituido como un micro espacio de poder legitimado que ha posibilitado el control de los cuerpos, la identidad y la sexualidad de las y los estudiantes de forma sistemática y articulada (Foucault, 1984/2012).

Asimismo, al ser él o la docente portadores de uno de los roles protagónicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas (Plaza, 2015), los estudios sobre las creencias docentes sobre estos temas, se podrían concebir como punto clave para entender la complejidad de la implementación del enfoque de género y la educación sexual; debido a que las creencias juegan un papel relevante dentro de la enseñanza, a través del desarrollo de la práctica pedagógica de las y los docentes en el aula (Calderhead, 1996).

Sexualidad y género

Resulta importante recalcar que el posicionamiento teórico de la presente investigación, en función al género y la sexualidad, captura una perspectiva específica dentro del bagaje de significados desarrollados en la literatura académica. Al tener en cuenta que se propone el

análisis de las prácticas educativas en función al enfoque de género y la educación sexual en un contexto occidental, es importante ubicar la revisión teórica de los citados constructos dentro de su contexto. No obstante, ello no implica en lo absoluto que otras colectividades posean las mismas aproximaciones, como tampoco hayan tenido, ni tendrán que pasar precisamente por el mismo desarrollo histórico.

Por su parte, la sexualidad ha tenido múltiples significados en base al contexto histórico y la perspectiva con que se aborda el tema; ya sea psicológica, biológica, antropológica, entre otras (Plaza, 2015). Así, en base al desarrollo histórico occidental, Aller (1995) planteó que la sexualidad fue restringida al acto sexual y a la reproducción con el desarrollo de las civilizaciones urbanas; y no es hasta la emergencia de los aportes de la modernidad, que las definiciones evolucionan hacia una mirada más compleja e integral. Sin embargo, este giro en relación a las actitudes y creencias sobre la sexualidad (Plaza, 2015), supuso y supone aún la mediación de enfoques tradicionales al momento de abordar este constructo.

En ese sentido, coexisten enfoques fundados en la religión, que desde una posición moralista, promueven la heteronormatividad, la pureza femenina y la visión del acto sexual como un hecho reproductivo y pecaminoso (Vásquez, 2015); por consiguiente, se condena a todo acto que haga referencia a la sexualidad (Plaza, 2015). También, existen enfoques que la restringen a su definición biológica y a la promoción de una visión de riesgo de la misma, a través de la transmisión de posibles enfermedades, como las infecciones de transmisión sexual, ITS, y las consecuencias negativas del acto coital, como el embarazo (Vásquez, 2015).

En contraste, aportes psicológicos señalan que la sexualidad tiene un rol fundamental en la conformación de la identidad de las personas al ser un proceso que se desarrolla a lo largo del ciclo vital (Abenoza, 1994). Va más allá de lo meramente biológico y reproductivo, puesto que se considera que la identidad sexual engloba la autoconciencia de la persona de pertenecer a un determinado sexo, su vivencia interna y/o personal de sentirse masculino o femenina (identidad de género); como también la atracción afectiva, erótica y sexual que experimenta en su interior en función de su sentir con los otros (orientación sexual) (Bardi, Leyton, Martínez y Gonzáles, 2005). De esta manera, la sexualidad no solo se caracteriza por ser un sistema complejo que abarca una dimensión intrapersonal, sino que también implica una dimensión interpersonal, adjudicada a toda la variedad de relaciones producto de la interacción social de las personas (Vásquez, 2015).

Por su parte, el género adquiere un significado distinto con el desarrollo de la sociedad moderna. Surge como término diferenciado e independiente del sexo biológico en la segunda mitad del siglo XX, siendo la psicología la primera disciplina en remarcar tal distinción, aunque

desde una perspectiva médica, orientada a los estudios de los trastornos de la identidad sexual (Lamas, 2009). Hoy en día, el desarrollo teórico de las ciencias sociales considera que el género se refiere al conjunto de normas y prescripciones construidas por la sociedad y la cultura en referencia a lo que es ser hombre y mujer a partir de las diferencias biológicas de las personas (Lamas, 2009). Son construcciones culturales que estructuran un sistema de relaciones de género, contenedor de expectativas y valores, que dictaminan las reglas de cómo hombres y mujeres deben actuar en el plano personal e interpersonal (Morgade, 2001).

Siguiendo esta línea, la Asociación de Psicología Americana, APA, (2011) concibe al género como una construcción social y como un importante componente en la identidad de las personas a través de la construcción de la propia identidad de género, referente al sentimiento interno de saberse hombre, mujer o incluso algo fuera de estas categorías; y a la expresión de género, entendida como la manera en que la persona expresa su identidad de género a través de su comportamiento, modo de vestir, peinar, o caracterizar al cuerpo.

En base a lo expuesto, las definiciones contemporáneas sobre sexualidad, género y el desarrollo de la identidad de las personas como procesos complejos donde interactúa lo social, lo cultural y lo biológico, fijaron las pautas para una crítica directa al binarismo sexo/género, que asume el sexo biológico como natural, inmodificable y polarizado (Plaza, 2015). Además, plantearon una crítica directa al sistema patriarcal, que implica una relación de poder desigual entre hombres y mujeres (Pecho, 2017), sustentado en el heterosexismo, propulsor de la repulsión a lo no heteronormado por considerarlo no natural; la reproducción de estereotipos de género; y el androcentrismo, que establece la superioridad masculina (Ortiz-Hernández, 2004).

Asimismo, aportes psicológicos señalan que, durante la adolescencia, una de las metas principales es el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria (Papalia, Duskin y Wendkos, 2005), en armonía con los cambios físicos, cognitivos, sociales y psicosexuales, propios de esta etapa (Bell, 2016); iniciados en la adolescencia temprana a nivel hormonal, anatómico y neuropsicológico, vinculados con las nuevas cogniciones, intereses y comportamientos sexuales, distintos a los de la niñez (Fortenberry, 2013). Estos aportes también indican que el desarrollo de la sexualidad adolescente se vincula no solo con la individualidad sexual, referida a la subjetividad que la persona tiene sobre la sexualidad y la identidad de género que asuma como propia; sino también con la socialización sexual. Es decir, cómo los diferentes agentes socializadores, como la escuela y la familia, influyen en el desarrollo del entendimiento de la sexualidad (Tolman y McClelland, 2011).

De lo dicho previamente, se desprende que al ser la escuela y el sistema educativo uno de los principales agentes socializadores involucrados en el desarrollo de la sexualidad de las y los adolescentes, es su deber y obligación proveer una educación que brinde a sus estudiantes herramientas que apoyen el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. Ante ello, O'Sullivan y Thompson, (2014) señalan la relevancia de concebir el desarrollo de la sexualidad como un componente normal y esencial para el bienestar humano; y proponen una perspectiva psicobiológica, social y de bienestar físico para abordar la educación sexual.

La educación sexual y el enfoque de género en la educación

En concordancia con la perspectiva integral de la sexualidad y los estudios de género actuales; se desprende que una educación bajo un enfoque de género se debe orientar a promover y asegurar el acceso igualitario a las oportunidades educativas de las personas, como también, garantizar espacios educativos donde hombres y mujeres reciban un trato justo y equitativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lucha frontal con las consecuencias del ejercicio sistemático de la discriminación por género y los estereotipos relacionados; reconociendo, asimismo, la diversidad de los distintos grupos de personas con orientación sexual o de género diferentes a las heteronormadas (UNESCO, 2015).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), en el plano mundial y regional se han adoptado distintas iniciativas desde la década del 60 para abordar la igualdad de género; estableciéndose como prioridad en la última década. No obstante, aunque un punto central para avanzar hacia la igualdad de género sea que esta perspectiva se incorpore en la formación docente, en el contexto latinoamericano la formación que recibe el profesorado, tanto inicial como en ejercicio, raramente incluye la perspectiva de género; lo que favorece la reproducción de concepciones estereotipadas y discriminatorias, en función al género en las y los docentes (UNESCO, 2015).

Ahora bien, la educación sexual se define como un proceso social que permite la orientación y preparación para la vivencia positiva de la sexualidad, de manera integral, a lo largo de todas las etapas de vida de las personas (Ruiz, 2006). De modo que posibilite la oportunidad de explorar los propios valores y actitudes en función a la sexualidad, para el desarrollo de la identidad, las habilidades comunicativas, la toma de decisiones y la reducción de riesgos respecto a la sexualidad (UNESCO, 2010). Sin embargo, los programas de educación sexual no han adoptado siempre por el modelo integral, puesto que los modos de abordarla han sido coherentes con las creencias que cada sociedad y cultura posee sobre la misma (Asociación Española de Especialistas en Sexología, AEES, et al., 2012).

Bajo este precepto, el Documento del Consenso de Madrid (citado en AEES; et al., 2012) identificó tres modelos bajo los cuales se puede agrupar los programas de educación sexual implementados a la fecha. El modelo de riesgos, el modelo moral y el modelo integrador.

El modelo de *riesgos* agrupa, según el Fondo de Poblaciones para las Naciones Unidas, UNFPA, (2005), programas ligados a la planificación familiar, propuestos en la década de los 30, en respuesta a la preocupación por el control demográfico. Destacan los Programas Regionales de Educación en Población liderados por la UNESCO en América Latina durante la década del 60 hasta mediados la década del 70 (UNESCO, 1997). Otros programas incluidos bajo este modelo son los de educación para la sexualidad de Estados Unidos donde la abstinencia era promovida como un método positivo para la prevención de embarazos no deseados y las ITS (Dodge et al., 2008; Duberstein Lindberg, Santelli y Singh, 2006).

El modelo *moral* se orienta a fomentar la abstinencia como único método seguro (AEES; et al., 2012), además de considerar al sexo como tema prohibido dentro de los planes curriculares educativos (Plaza, 2015); modelo que ha tenido fuerte acogida en los sectores religiosos más conservadores de la sociedad. Ambos modelos, el de riesgos y el moral, han mostrado ser poco eficaces para mejorar los indicadores de salud sexual y reproductiva (Kirby, 2008; Underhill, Montgomery y Operario, 2007), al proponer como objetivo central el evitar y retrasar el inicio de la actividad sexual en las y los adolescentes (Motta et al., 2017).

En contraposición, programas adscritos al modelo *integrador*, que conciben a la salud sexual como elemento indispensable para el bienestar personal y la calidad de vida de las personas (AEES et al., 2012), han mostrado resultados positivos para las y los adolescentes. Así, programas de educación sexual, basados en enfoques de derechos humanos y de género, que reconocen a la actividad sexual como un elemento real y esperable durante la adolescencia, han mostrado efectividad para desarrollar la agencia de las y los adolescentes, aumentar el autoconocimiento, potenciar habilidades para la toma de decisiones y de comunicación, aumentar el empleo de condones y diversos métodos de anticoncepción; como también cambiar actitudes y normas sociales negativas y de género (Motta et al., 2017).

Bajo este modelo, se encuentran los programas de educación sexual propuestos en los países europeos (UNESCO, 2014) como el de Finlandia que plantea la cooperación dinámica entre el sistema educativo y el de salud (Kontula, 2010). En la región de América Latina, la mayoría de países ha incorporado progresivamente temas de educación sexual en su sistema educativo a través de la firma de tratados internacionales como la Conferencia Internacional de Población del Cairo en el 94 y la IV Conferencia de la Mujer de Beijing en 1995 (Motta et al., 2017); sin embargo, el nivel de implementación, orientado hacia modelos integrales ha sido

heterogéneo (Baez, 2015). Asimismo, Motta et al. (2017) señalan que, en Latinoamérica, los sectores más conservadores de la iglesia católica e iglesias evangélicas, se han opuesto a las políticas públicas que versen sobre sexualidad. Así, dentro del contexto regional se ha gestado un fuerte movimiento contra la educación sexual integral y el enfoque de género, este último denominado ideología de género por estos grupos opositores, en países como Panamá, Colombia, México y Perú.

En nuestro país destacan el colectivo Con mis hijos no te metas (CMHNTM) y Padres en acción Perú, quienes a raíz de la aprobación del Currículo Nacional (CN) 2016, han organizado una campaña diseñada desde referentes culturales de homofobia (Motta et al., 2017), basada en el entendimiento de la sexualidad como únicamente biológica. Señalan que la ideología de género, planteada por el MINEDU, promueve en sus hijos e hijas orientaciones no heterosexuales, e identidades transgénero (Motta et al., 2017); como también el inicio temprano de relaciones sexuales (CMHNTM Perú-Oficial, 2016). La influencia política de estos colectivos derivó en que el MINEDU quite temporalmente toda referencia al enfoque de género del Currículo Nacional (CN) 2016, como producto de una demanda interpuesta por el colectivo Padres en acción Perú en el 2016 (Padres en acción Perú, 2017; MINEDU, 2018). En respuesta, el MINEDU expresó su preocupación por la decisión del Poder Judicial peruano, e interpuso una apelación que, hasta finales de la redacción de la presente investigación, no ha sido resuelta por la Corte Suprema (Díaz, 2018).

El enfoque de género en la educación y la educación sexual en el Perú

En la actualidad, la propuesta educativa del Perú se adhiere a los lineamientos de las instituciones internacionales, previamente referidas, orientadas a promover y garantizar una educación con enfoque de género; como también una educación sexual integral. Sin embargo, la normativa que enmarca la implementación de la educación sexual integral solo tiene rango de resolución ministerial en el Ministerio de Educación (MINEDU); por tanto, no existe una normativa nacional con rango de ley que la respalde (Motta et al., 2017); situación que comparte la implementación del enfoque de género en la educación.

En relación al enfoque de género, se identifica su incorporación al sistema educativo desde el Diseño Curricular Nacional (DCN) 2005, bajo el nombre de Educación para la equidad de género (MINEDU. 0667-2005-ED, 2005). Luego, fue definido como estrategia transversal en el CN 2016 bajo la denominación de Enfoque de igualdad de género (MINEDU. 281-2016-MINEDU, 2016); el cual estipula lo siguiente: *“Todas las personas, independientemente de su identidad de género, tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La*

Igualdad de Género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” (MINEDU, 2016, p. 16).

Ante lo propuesto, el MINEDU realizó esfuerzos para acompañar la normativa. Creó una comisión encargada de monitorear la materialización de los enfoques transversales, entre ellos el enfoque de género (MINEDU. 0035-2013-ED, 2013); y realizó estudios sobre el desarrollo del enfoque de género en la educación (MINEDU, 2013; 2015). Dichos esfuerzos destacaron la dificultad para implementar este enfoque en el sector educativo y la necesidad de sensibilizar en género, desaprender estereotipos; como también revisar las normas y establecer indicadores de género que permitan una evaluación sólida de la implementación del enfoque. Asimismo, es importante señalar que la revisión de los materiales señalados no permitió ubicar la forma en que esta estrategia transversal se llevaría a cabo, cómo se capacitaría a las y los docentes, ni tampoco los responsables de velar por su implementación.

En relación a la propuesta educativa del MINEDU para la educación sexual, cabe destacar que, en sus inicios, se rigió bajo un enfoque biológico-reproductivo, destinado a controlar las tasas demográficas desde los años 60; enfoque que predominó durante décadas, con programas dirigidos principalmente a mujeres, para evitar un embarazo. No es hasta finales del siglo pasado que este enfoque pierde validez con la firma de diversos tratados internacionales, donde el Perú, gradualmente, se compromete a promover un enfoque integral para la educación sexual (Motta et al., 2017). Así, la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE) publicó los Lineamientos para una Educación Sexual Integral (DITOE. 0180-2008-ED, 2008).

Estos lineamientos señalan que la educación sexual implica un proceso formativo donde las y los estudiantes se desarrollan como personas autónomas y responsables; con conocimientos, capacidades, actitudes y valores, que posibilitan el ejercicio de su derecho a una sexualidad integral, saludable, responsable y placentera. Asimismo, estipulan que la educación sexual integra las dimensiones biológica y reproductiva, la socio-afectivo, la ética y la moral (DITOE, 2008). Bajo esta visión, la DITOE desarrolló una serie de materiales guía; y desde el DCN 2009, el MINEDU planteó que la educación sexual era un tema que debía estar presente en la educación; aunque no fue tomada como estrategia transversal, sino como parte de las sesiones de tutoría. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos descritos, la implementación de la propuesta es aún débil, debido a la falta de voluntad política, reflejada en la falta de presupuesto para capacitaciones docentes y sistemas de evaluación y monitoreo eficaces, que aseguren una educación sexual integral de calidad (Motta et al., 2017).

En ambos casos, la proposición de una educación con enfoque de género y una educación sexual integral, además de requerir un respaldo legal sólido para su implementación eficaz, demanda con urgencia la tarea formativa de docentes para desarrollar acciones pedagógicas y de orientación, bajo un enfoque de género, que posibiliten en sus estudiantes la adquisición de capacidades y actitudes para la expresión de una sexualidad sana, responsable y placentera (DITOE, 2008). No obstante, estudios recientes sobre el estado actual de la educación sexual en el Perú, señalan que la mayoría de docentes no se sienten en la capacidad de trabajar temas de sexualidad con sus estudiantes; reportan una escasa capacitación por parte del Estado sobre estos temas, y consideran que no tienen herramientas y técnicas metodológicas para tratarlos (MINEDU, 2006 citado en DITOE, 2013; Motta et al., 2017).

En adición, las y los docentes pueden tener creencias, prejuicios e inseguridades, en relación a su propia sexualidad, que dificultan su labor como docente en relación a la educación sexual; y establecen diferencias considerables en la significación de la sexualidad de hombres y mujeres, lo que implica un acercamiento distinto para con sus alumnos y alumnas en función de su género (MINEDU, 2006 citado en DITOE, 2013). Además, se encontró que, en los mensajes transmitidos por la plana docente al abordar temas de educación sexual, persisten contenidos relacionados con una visión restrictiva de la sexualidad, donde las relaciones sexuales se restringen al ámbito matrimonial y, en general, son percibidas como inmorales y peligrosas; además, persiste la idea de la homosexualidad como antinatural (Motta et al., 2017).

Ante el panorama descrito, resulta conveniente analizar e identificar las creencias docentes que impiden la implementación de los lineamientos del MINEDU sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual; como medio para comprender a las y los docentes. Asimismo, para robustecer este análisis, resulta adecuado incorporar la influencia del contexto actual, el cual, como se señaló previamente, implica la existencia de sectores conservadores en clara oposición a la propuesta del MINEDU. Problemática que ilustra un gran desafío para la implementación de políticas educativas sobre sexualidad: conciliar enfoques integrales con enfoques más conservadores; estos últimos basados en una moral restrictiva que estigmatiza ciertos aspectos de salud sexual y reproductiva (Motta et al., 2017).

Ello de cara a las alarmantes cifras de salud sexual adolescente en Perú, reflejadas en los indicadores del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015), que señalan una tasa relativamente baja de uso de métodos anticonceptivos entre las adolescentes y un bajo conocimiento integral del VIH/SIDA. Además, Motta et al., (2017) identificaron desigualdades regionales sobre el inicio de la actividad sexual y la maternidad; donde las adolescentes en mayores condiciones de pobreza son más propensas a quedar embarazadas (Rodríguez, 2014).

Estos indicadores señalan la existencia de barreras para que las y los adolescentes de nuestro país lleven una vida sexual y reproductiva saludable (Motta et al., 2017).

Creencias docentes

Como ya se mencionó previamente, el rol docente dentro de la escuela es fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, las y los docentes traen consigo una estructura de creencias y conocimientos que influyen y guían su accionar pedagógico (Moreno, 2005). Las creencias son proposiciones subjetivas generadas de forma individual para explicar y justificar decisiones y accionares personales y profesionales (Moreno, 2001). En tal sentido, se encuentran vinculadas con una alta carga emocional impregnada de compromisos afectivos que guían el pensamiento y la acción (Borg, 2001); por tanto, las creencias, en contraste con el conocimiento, basado principalmente en hechos objetivos, no se fundamentan sobre la racionalidad, sino, sobre los sentimientos, experiencias y ausencias de conocimientos específicos sobre el tema al que se refieren (Moreno, 2001). En ese sentido, se organizan bajo un parámetro no lógico que permite el mantenimiento de creencias y concepciones contradictorias, sin que medie un conflicto; lo que resulta completamente opuesto a los sistemas de conocimiento (Callejo y Vila, 2003; Pajares, 1992).

Su formación se remite a una edad temprana donde las personas, a través de un proceso de transmisión cultural, interiorizan la información del entorno y configuran un sistema de creencias que les permite comprender el mundo y a sí mismos; por tal motivo, tienden a perpetuarse en el tiempo ya que suelen ser tomadas como verdades indiscutibles que se han mantenido a lo largo del desarrollo de la vivencia de las personas. De este modo, pueden superar futuras contradicciones obviando aquella información que no forme parte del sistema de creencias previamente constituido (Pajares, 1992).

Autores como Marcelo (2005) y Catalán (2011), señalan que las creencias actúan como filtros que influyen el cómo se percibe y acepta la información del entorno; como también en cómo se guarda, recupera y utiliza el conocimiento. Se entiende, entonces, que funcionan como un marco para entender el contexto, pues actúan como mediadoras en la recepción de la información que es almacenada en la memoria de las personas (Borg, 2001). En base a lo expuesto, las creencias docentes son entendidas como estructuras mentales que emplean para entender de forma personal la realidad educativa, desde cómo aprenden hasta cómo enseñan.

Además, al ser procesos internos, son independientes a la aprobación social, mantienen un vínculo con su propia afectividad y no llegan a ser explícitas con facilidad (Marcelo, 1987). Por ello, no pueden ser medidas u observadas directamente, sino que requieren ser inferidas,

necesariamente, a través del discurso docente (Catalán, 2011). En función a ello, múltiples autores (Bandura, 1986; Ernst, 1989; Dewey, 1933; Nespore, 1987; Nisbett y Ross, 1980; Rokeach, 1968 como se citaron en Pajares, 1992) destacan la importancia del efecto de las creencias docentes para entender y predecir la práctica docente dentro del aula. Asimismo, Catalán (2011) menciona que solo analizar la práctica docente en sí misma, es limitado puesto que se ancla en el mero ámbito descriptivo; señala que la problematización debe configurarse en base al por qué de la práctica misma, lo que nos aproximará a identificar las creencias docentes que influyen directamente en lo que hacen y podrían hacer las y los docentes.

Por otro lado, se ha identificado que, si las creencias docentes más profundas no se encuentran en concordancia con los conocimientos explícitos, adquiridos posteriormente, las mismas pueden sustituirlos (Catalán, 2011); así, podría explicarse el motivo por el cual en múltiples oportunidades las y los docentes no siguen las directrices institucionales de la currícula nacional propuesta por los distintos magisterios a pesar de mencionar su intención por aplicarlos (Plaza, 2015). En tal sentido, se podría inferir que, aunque se adopte un enfoque de género en el marco de la educación de un país, no se asegura que el mismo se aplique, pues depende del nivel de concordancia con que los postulados teóricos explícitos en la propuesta, se alineen con las creencias profundas de la plana docente.

Por ello, una de las condiciones claves para asegurar una educación que contemple al enfoque de género y a la educación sexual integral, es la capacitación docente en temas de sexualidad desde su formación pedagógica inicial. De ahí la relevancia para estudiar las creencias docentes sobre estos temas, como un medio para enfrentar la problemática que supone la persistencia de un currículo oculto que se guía principalmente por las creencias y valores personales que tiene cada docente sobre la sexualidad y el género; las cuales suelen resultar estereotipadas y heteronormativas (Plaza, 2015).

Creencias docentes sobre el género y la sexualidad

A pesar de lo problemático de esta realidad, autores como Meinardi, Plaza y Revel Chion (2010) señalan la poca existencia de antecedentes de investigación que den cuenta de las complejidades del enfoque de género en la educación y de la enseñanza de la sexualidad desde el estudio de las creencias docentes.

Las investigaciones se han orientado al estudio de las creencias docentes relacionadas a cómo son sus alumnas y alumnos, qué esperan de su rendimiento en el ámbito académico, y temas relacionados; mas no sobre el género o el enfoque de género en sí mismo. Así, se han investigado las expectativas en función al desempeño académico en determinadas materias

aduciendo una mayor capacidad intelectual masculina (Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Stanworth, 1983); sobre todo en las matemáticas, considerando que los hombres dominan la materia de manera natural, mientras que las mujeres lo lograrían por esfuerzo (Fennema, 1990). También se ha estudiado la influencia de estas creencias en la interacción de la plana docente con sus estudiantes en clase; identificándose que tienden a preferir trabajar con sus alumnos al considerarlos más interesantes e inteligentes (Stanworth, 1983).

Por otro lado, un estudio cualitativo de creencias docentes en educación pre-escolar en Estados Unidos, encontró que la plana docente tiene una posición *gender-blind*; es decir, de considerar que sus estudiantes no son diferentes debido a su género, por lo cual se les brinda un trato igualitario. No obstante, persisten creencias que contradicen este postulado cuando se observó su desempeño en el aula y se les preguntó por su accionar. Se evidenció que conciben a las alumnas como más habladoras y molestosas que los alumnos (hecho desmentido a través de observaciones de clase); por la cual se les llamó la atención con mayor regularidad. También consideraron que hay ciertos colores asignados a lo femenino y lo masculino (Garrahy, 2001).

Respecto al estudio de las creencias docentes sobre sexualidad y educación sexual, el abordaje se centra en el estudio de las definiciones que las y los docentes han brindado sobre dichos temas. En ese sentido, una investigación cualitativa estadounidense a través del empleo de una entrevista semiestructurada dirigida a docentes de educación secundaria, señaló que, aunque se maneja un concepto holístico de la sexualidad, persiste la creencia de una visión de riesgo de la misma (Preston, 2013). En España, Díaz de Greñu y Anguita (2017) realizaron una investigación cualitativa con docentes de educación secundaria y de bachillerato haciendo uso del registro anecdótico y de un diario de observación. Encontraron que aún existe una visión restringida de la sexualidad, que reproduce estereotipos referidos al género y a la orientación sexual; así como también advierten el mayor empeño por disimular este tipo de representaciones mentales por ser políticamente incorrectas.

En el ámbito latinoamericano, se encontraron estudios que permitieron identificar creencias docentes sobre sexualidad, género y educación sexual en los discursos docentes. Quaresma da Silva (2012) realizó un estudio de significaciones docentes sobre el género y la sexualidad en escuelas públicas de Brasil. La investigación hizo uso de una guía semiestructurada dirigida a docentes de educación primaria para la parte cualitativa. Se encontró que en la educación sexual aún persisten creencias sobre género y sexualidad, que movilizan representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades; y reproducen situaciones de discriminación, marginación y exclusión entre los géneros y al interior de los mismos, al determinar la forma en que son descritas y valoradas ciertas identidades. También

identificó que se desempeña un rol fallido para la consecución de una educación sexual como enfoque transversal, pues está limitada a un espacio de prácticas correctivas y regulatorias; fundamentadas bajo una lógica heteronormativa y apoyadas en la creencia de ciertas presunciones erróneas como verdades científicas, que han sido brindadas por aportes añejos de la biología, la medicina, la psicología y la psiquiatría (Quaresma da Silva, 2012).

Siguiendo esta línea, Plaza (2015) realizó un estudio cualitativo con docentes de una escuela secundaria estatal Argentina. La investigación hizo empleo de observaciones de clase, talleres metacognitivos y una guía de entrevista semiestructurada, la cual contenía preguntas abiertas y casos específicos sobre género y sexualidad, planteados en base a lo observado en el aula. Se encontraron creencias en su mayoría estereotipadas y heteronormativas con respecto a la sexualidad y el género, que refleja la preponderancia en la valoración del rol masculino ante el femenino. Se identificó que el discurso en género masculino preponderante invisibilizó las creencias machistas expresadas en acciones cotidianas del aula donde exigían en mayor medida a las mujeres que estén atentas; tuvieron mayor interacción en diálogo con los hombres y los retroalimentaban con mayor frecuencia. También se encontró la creencia de que los hombres son más capaces intelectualmente que las mujeres, son depredadores sexuales por naturaleza y deben de cumplir con un rol masculino dominante; mientras que las mujeres deben cumplir con un rol maternal y de responsabilidad para con la familia. Finalmente, se encontró que la reflexión metacognitiva era una herramienta eficaz para hacer explícitas las ya citadas creencias docentes sobre el género y la educación sexual en las y los docentes (Plaza, 2015).

Como vemos, la evidencia indica que las diferencias de género se siguen reproduciendo dentro de las experiencias educacionales de alumnos y alumnas, estando las y los docentes implicados inevitablemente en la mayoría de ellas (Garrahay, 2001). De modo similar, persisten visiones restrictivas en función a la sexualidad, que se materializan en discursos y prácticas pedagógicas empleadas por las y los docentes. Así, en general, la introducción de las temáticas de sexualidad y género en el salón de clases, pareciera que quedan libradas a la propia voluntad de cada docente, en base a las propias creencias (Plaza, 2015), desarrollándose de manera paralela a lo propuesto por el organismo público regulador de la educación.

En el Perú no existen investigaciones sobre las creencias docentes en función al enfoque de género en la educación ni a la educación sexual; lo que hace urgente y relevante la presente investigación, debido a que no se conoce el sistema de creencias docentes peruano sobre estos temas, aunque el contexto actual nos brinde algunas pistas. Lo referido es importante, pues este desconocimiento podría limitar los esfuerzos de cualquier política educativa sobre sexualidad. Por todo lo expuesto, la presente investigación incide en la relevancia del estudio de las

creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y sobre la educación sexual, puesto que estas creencias tienen un efecto considerable para entender y predecir la práctica docente dentro del aula (Bandura, 1986; Ernst, 1989; Dewey, 1933; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968 como se citaron en Pajares, 1992). Ello con la finalidad de comprender lo que viene operando en el aula en función a estos temas, para así acompañar de forma asertiva la formación docente y colaborar en la construcción de una práctica pedagógica libre de estereotipos y discriminación de género; que, además, posibilite a nuestros alumnos y alumnas a vivir libre e integralmente su sexualidad.

El objetivo general del presente estudio es explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual en docentes de nivel secundario en el Perú. Sus objetivos específicos son el explorar las creencias docentes sobre la sexualidad, la educación sexual, el género y el enfoque de género en la educación. Para arribar al objetivo general se realizaron entrevistas a profundidad a seis docentes de una escuela pública; el análisis de la información recogida fue realizado mediante un análisis cualitativo temático de tipo convencional (Hsieh & Shannon, 2005).

Método

La presente investigación tiene un abordaje cualitativo pues se orienta a reconocer y analizar a profundidad los datos recogidos en los discursos docentes (González, 2007); a través del reconocimiento de la experiencia propia y compartida de las y los participantes (Creswell, Hanson, Clark y Morales, 2007), respecto al enfoque de género en la educación y la educación sexual. Asimismo, se seleccionó un diseño de análisis temático por su flexibilidad y dinamismo para ubicar ejes que brinden significación y aporten a la consecución del objetivo general de la presente investigación, sobre la base de la información teórica existente a través de un análisis deductivo (Braun y Clarke, 2006; Hsieh y Shanon, 2005).

En esta sección se presentan las características de las y los participantes que formaron parte de la investigación, las técnicas que se usaron para el recojo de información y el procedimiento que se abordó durante el estudio.

Participantes

Se seleccionó a 6 docentes de educación secundaria de una institución educativa (IE) pública del distrito de Cerro Azul, provincia de Cañete, departamento de Lima. La muestra se

seleccionó de manera intencional en función a los objetivos y características del presente estudio, el tipo de información que las y los participantes aportarían, y el interés de la investigadora (Vieytes, 2004). La IE está localizada en un área urbana y solo imparte educación básica regular secundaria. Las y los docentes participantes laboraban en dicha institución durante el momento en que se llevó a cabo las entrevistas; 3 fueron hombres y 3 fueron mujeres. Sus edades oscilaron entre los 34 y 50 años.

La totalidad de la muestra había desempeñado el cargo de tutor o tutora en alguna oportunidad dentro de la misma IE. A continuación, se muestra la distribución de las y los docentes respecto a los cursos que dictan y los años de servicio dentro de la IE y de manera general.

Tabla 1

Cursos que dictan y años de experiencia de las y los docentes participantes.

Docente	Curso que dicta	Años de servicio	Años de servicio en la IE
Profesor 1	Matemática	24	24
Profesor 2	Matemática	25	23
Profesor 3	Educación para el Trabajo	8	2
Profesora 4	Comunicación	6	2
Profesora 5	Cívica	28	12
Profesora 6	Religión	20	6

Respecto a la formación para la docencia de las y los participantes, dos docentes concluyeron la carrera pedagógica en la universidad y cuatro docentes en un instituto superior pedagógico. Asimismo, tres docentes reportaron haber recibido capacitación sobre educación sexual; un docente a través del portal Perú Educa del MINEDU. Además, una docente reporta haber recibido capacitación sobre el enfoque de género en la educación de parte de la prelatura Cañete-Yauyos; la cual forma parte del magisterio de la iglesia católica.

Técnicas de recolección de información

Se elaboraron dos instrumentos, una ficha de datos demográficos y guía una entrevista a profundidad semiestructurada; la última, tomó como referencia la guía empleada por Plaza (2015) en un estudio que versaba sobre las creencias docentes respecto a la sexualidad. Las características de los referidos instrumentos se describen continuación.

Ficha de datos demográficos. Tiene el objetivo principal de recoger los datos personales de las y los participantes; aquí se incluyen la edad, el sexo y género de las y los participantes; religión y distrito en el que viven También se indaga por los años de experiencia profesional en general y en la IE en la que laboran actualmente, si son docentes contratados/as

o nombrados/as, si alguna vez han desempeñado el cargo de tutor o tutora, cursos que enseñan y si han recibido algún tipo de capacitación sobre el enfoque de género en la educación y sobre la educación sexual por parte del MINEDU o de manera particular (Ver apéndice A).

Guía de entrevista semiestructurada. Tiene como objetivo principal explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual (Ver apéndice B). Para controlar la potencial deseabilidad social en torno al tema de investigación, se optó por incluir, además de preguntas abiertas, el planteamiento de casos específicos en cada área de la guía como medio de comparación entre el discurso docente y su posible accionar ante una determinada situación; ello con la finalidad de profundizar e ir más allá del conocimiento explícito de las y los docentes. Esto se ha hecho en otro estudio similar al del presente tema de investigación como es el de Plaza (2015).

En base a lo referido, la guía de entrevista se dividió en dos partes. La primera parte abarca el planteamiento de seis casos específicos que buscan explorar las creencias docentes sobre la educación sexual (Caso1, 2 y 3). Lo señalado se visualiza en el siguiente caso:

CASO 3: El profesor Luigi no quiere hablar de educación sexual en clase porque cree que avivaría la curiosidad de los alumnos y alumnas, promoviendo que tengan relaciones sexuales a muy temprana edad. El profesor Ricardo, en cambio, considera que hablar de educación sexual en el aula, brindaría información útil a sus estudiantes y postergaría su inicio sexual ¿Qué opina de la postura del profesor Luigi? ¿Qué opina de la postura del profesor Ricardo? ¿Cuál postura se asemeja más a la suya? ¿Por qué?

Esta parte también busca explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación (Caso 4, 5 y 6). Un planteamiento de caso es el que sigue a continuación:

CASO 6: El profesor Luis cree que el enfoque de género consiste en enseñar a los estudiantes que hombres y mujeres merecen las mismas oportunidades. La profesora Julia, en cambio, considera que el enfoque de género busca generar conflicto entre hombres y mujeres; fomentando que, ahora, las mujeres dominen a los hombres ¿Qué opina de la postura del profesor Luis? ¿Qué opina de la postura de la profesora Julia? ¿Cuál postura se asemeja más a la suya? ¿Por qué?

La segunda parte abarca 13 preguntas abiertas divididas en dos áreas, las cuales son descritas a continuación:

Área 1. Creencias docentes en torno a la Educación sexual. Tiene como objetivo específico explorar las creencias docentes sobre la educación sexual y la sexualidad. Comprende 7 preguntas abiertas (Pregunta 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7) que indagan las ideas que las y

los docentes tienen sobre la educación sexual en la escuela; su significado, finalidad y las estrategias empleadas, de ser el caso, para abordarla. Por ejemplo: *Según usted, ¿qué necesitan saber los alumnos y las alumnas cuando terminan la secundaria en temas relacionados con la educación sexual?* Asimismo, esta área también indaga sobre las ideas que las y los docentes tienen sobre la sexualidad de manera personal, a través de preguntas abiertas como: *En relación a lo que hemos venido hablando, me gustaría saber, ¿qué es para usted la sexualidad?*

Área 2. Creencias docentes en torno al Enfoque de Género en la Educación. Tiene como objetivo específico explorar las creencias docentes sobre el género y sobre el enfoque de género en la educación. Comprende 6 preguntas abiertas (Pregunta 8, 9, 10, 11, 12 y 13) que indagan sobre las ideas que las y los docentes tienen sobre el género de manera personal, a través de preguntas abiertas como: *Según usted, ¿qué es el género?* También indaga en las ideas docentes sobre el enfoque de género en la educación; su significado, finalidad y las estrategias empleadas, de ser el caso, para trabajar en base a dicho enfoque, a través de preguntas abiertas como: *Según usted, ¿a qué se refiere el enfoque de género en la educación?*

Procedimiento

En un primer momento, se elaboró una propuesta de guía de entrevista en función a la revisión teórica respecto al tema de investigación. Dicha guía pasó por la revisión de cinco jueces expertos en temas de género y sexualidad (2), creencias docentes (2), e investigación cualitativa (1) (docentes de formación superior universitaria de una facultad de psicología, que investigan los citados temas). Se brindó retroinformación sobre la pertinencia de las preguntas y casos propuestos; se realizaron cambios en la redacción de los referidos y se eliminó una pregunta abierta, la cual fue reemplazada por otra con mayor pertinencia para el objetivo general de la presente investigación. Esta guía fue puesta a prueba en una entrevista piloto con una docente de la ciudad de Lima; la aplicación del piloto no implicó la realización de cambios en su estructura.

En un segundo momento, se contactó con la dirección de la IE y se informó acerca de los objetivos y características de la presente investigación para lograr su autorización; se hizo entrega de una carta compromiso (Ver apéndice C) que explicitó la confidencialidad del manejo de la información brindada por las y los docentes participantes y de la IE misma, además de especificar que la información solo se emplearía para los usos de la presente investigación. Luego de la aprobación, se procedió a invitar personalmente a las y los docentes; se informó que su participación era voluntaria y que se respetaría el deseo personal de no participar; las y los docentes que accedieron firmaron un consentimiento informado (Ver apéndice D) que

indicaba el propósito de la entrevista, su carácter anónimo y confidencial, y el señalamiento que todas las entrevistas serían grabadas y transcritas a posterioridad, de manera que toda grabación sería eliminada una vez realizada la transcripción. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas.

En un tercer momento, se procedió a realizar el análisis de la información recogida, con el apoyo de una juez experta, en dos etapas, tal como lo menciona Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010); primero se procedió a discutir y consensuar un sistema de clasificación y tipologías para, posteriormente, presentar los temas obtenidos sobre el caso estudiado. Se empleó el software ATLAS.ti versión 7 como medio de apoyo para el análisis de la información recogida. En primera instancia, se procedió a realizar una primera codificación de la data, la cual fue discutida con apoyo de la juez experta; se extrajeron ocho categorías que fueron distribuidas en tres categorías finales, las cuales serán presentadas en el apartado de Resultados y Discusión. Finalmente, los resultados obtenidos se analizaron y discutieron a la luz de la literatura académica, teórica y empírica, de los constructos estudiados en la presente investigación.

Resultados y Discusión

En esta sección se presentan los resultados a través del siguiente esquema, que organiza la explicación de las creencias docentes: 1) creencias docentes sobre la sexualidad, el sexo y el género, 2) creencias sobre la educación sexual (ES) y las formas adecuadas de impartirla, y 3) creencias sobre el enfoque de género en la educación y lo propuesto por el MINEDU.

Creencias docentes sobre la sexualidad, el sexo y el género

Se identificó, en los discursos docentes, la creencia de que la sexualidad es principalmente biológica, que parte del binario natural-biologicista, hombre y mujer; donde el sexo con el que nacen define aquellas conductas y acciones esperadas para su vida. Lo señalado se evidencia en los discursos orientados a reducir la sexualidad al desarrollo biológico de las personas (Vásquez, 2015); lo cual se contrapone con una visión integral de la sexualidad que va más allá de lo biológico y reproductivo (Bardi et al., 2005). Al respecto, se tienen las siguientes afirmaciones:

La sexualidad es principalmente las características que tenemos, en general, hombre y mujer, y los comportamientos ¿no? (...) Comportamientos que pertenecen a lo que es, qué te digo, el de ser mujer o ser hombre. (Profesora 5, Cívica).

La sexualidad, voy a acordarme, tanto tiempo, porque casi son temas que no manejamos mucho. Es la identificación de hombre o mujer (...) saberse identificar como hombre o como mujer. (Profesora 6, Religión).

De manera similar, se identificó que esta reducción de la sexualidad a lo binario y biológico, tiene repercusión en la forma como las y los docentes entienden el género. Aunque en algunos casos diferenciaron el sexo, como parte biológica, del género, su separación fue poco clara. Se reproduce la creencia de una sexualidad binaria, creen que el género es lo que define y diferencia a hombres y mujeres a través de modos de actuar esperados.

El género desde que tengo uso de razón; la primaria, a mí me enseñaron género masculino o femenino ¿no? sexo es, ahí sí, yo diría, son los... yo no veo la diferencia, masculino o femenino (...) sexo es la parte sexual (...) en el caso de la mujer su vagina; y en el caso del hombre, el pene (...) Y género, tanto femenino como masculino. O sea, la masculinidad, la voz gruesa, el corte. Que no es igual en una señorita que es más delicada, más fina, en ese sentido. (Profesor 3, Educación para el Trabajo).

El género es si somos masculino, femenino ¿no? Y el sexo es las partes, digamos, ¿cómo te podría decir? Este en sí, biológicamente ¿no? Lo biológico (...) es exactamente las partes productivas, digamos ¿no? La vagina y todo eso tiene que ser. (Profesora 5, Cívica).

De los discursos citados previamente, se identificó un vínculo entre este modo de entender al género con la educación escolar recibida por el Profesor 3 (Educación para el trabajo). Lo referido corrobora lo señalado por Clark y Peterson (1986 citado en Richards, Gallo y Renandya 2001), respecto a la potencia de aquellas creencias construidas desde la formación temprana; ello en consonancia con su retroalimentación dentro de una sociedad que reproduce diferencias de género, como la peruana.

De lo señalado, se desprende que esta forma de entender a la sexualidad y al género, como dependientes del sexo biológico, conlleva la reproducción de estereotipos de género que refuerzan las diferencias entre hombres y mujeres. Así, en consonancia con investigaciones previas, se evidenció la creencia de que el hombre es más sexual que la mujer, con características y comportamientos asociados a la fuerza y rudeza (Gomes, 2008); mientras, en contraposición, se identifica a la mujer con un rol sumiso y carente de deseo o curiosidad sexual (Salinas y Lagos, 2014). Este conjunto de características asociadas a lo masculino y femenino,

representan, según Jones (2005 citado en Pecho, 2017), aquellos conceptos ideales construidos socialmente, que fundamentan el sistema patriarcal hegemónico (Ortiz-Hernández, 2004).

Son más los varones que las mujeres [los que se masturban] (...) Y por toda esta situación que se ve, normalmente [en el trato entre adolescentes, los hombres], ven así, como que, a las mujeres, la ven casi como un objeto sexual. (Profesor 1, Matemática).

Vemos que la fuerza del hombre con el de la mujer es muy diferente ¿no? y el físico, todo esto, es diferente. (Profesor 2, Matemática).

Cuando ya empiezan a hablar de los cambios [físicos] que ellas tienen, hay veces no lo quieren porque los niños quieren saber más de las niñas y las niñas no quieren que mencione algo ¿no? Y se sienten cohibidas. (Profesora 4, Comunicación).

Criadas en un ambiente, los padres machistas; se da el caso de que las alumnas, hoy en día, este, esperan que, en cuanto al enamoramiento ¿no? Esperan que los chicos son los que buscan a ellas. (Profesora 5, Cívica).

Siguiendo la línea de lo ya señalado, se identificó la creencia de que el sexo y el género son lo mismo; vinculado con la creencia de una sexualidad principalmente biológica que se traduce en el binarismo sexo/género, donde se asume lo biológico como natural, inmodificable, y polarizado (Plaza, 2015); dado que aquella posibilidad de expresión fuera de lo natural, hombre/mujer o masculino/femenino, no es aceptado e incluso es hasta negado. Así, se tienen los siguientes comentarios, cuando se les preguntó qué creían que era el género:

Es reconocer el varón que tiene que ser varón y la mujer que tiene que ser, porque acá solo hay dos sexos ¿no? Hombre y mujer (...) creo que, o sea, el tema social no tiene que ver acá. O sea, el entorno no. (Profesora 6, Religión).

No podemos hablar de género sin hablar de sexo ¿no? es lo mismo. El hombre viene con su género masculino, viene con su sexo; y la mujer ¿no? A mí me parece que ¿no? debe ser así. No se debe tratar de hacer lo contrario porque no me parece ético, no me parece ¿No? Estaría en contra de la moral y las buenas costumbres ese tipo de querer hacer. (Profesor 2, Matemática).

De forma similar, se identificó una narrativa que se deslinda de las creencias previamente citadas, donde se confunde al género con la orientación sexual: “*la inclinación de género que tengan; masculino o femenino (...) en el caso se vea que tenga más una inclinación*

o una tendencia homosexual” (Profesor 3, Educación para el Trabajo). Donde, además, pareciera que ser homosexual equivale a un género nuevo, definido incluso por naturaleza. En ese sentido, se refuerza la creencia ya señalada de que el sexo es igual al género; por tanto, binario y heteronormado. Lo que no se rija bajo estos parámetros es una conducta por corregir.

La homosexualidad, por lo que sé y he escuchado (...) con la homosexualidad se nace, no es que la sociedad, ni, yo creo que con eso se nace. Y, a veces, muchos homosexuales luchan contra eso, pero a las finales no logran ¿no? Definirse en su género que nacieron. (Profesora 5, Cívica).

Ante lo expuesto, también se evidenciaron narrativas sobre la homosexualidad que, según Ortiz-Hernández (2004), fundamentan el sistema patriarcal heterosexista propulsor de la repulsión a lo no heteronormado. Las y los docentes consideran lo no heteronormativo, en especial la homosexualidad, como enfermedad contagiosa; sobre todo para niños. Además, se encontró un cúmulo de acotaciones estereotipadas relacionadas con la homosexualidad. Se percibe como escandalosa; por tanto, debe ocultarse. Lo expuesto se fundamenta en la creencia de que la homosexualidad es anormal, identificable en las siguientes citas:

Para mí la homosexualidad tanto de hombre, de mujer es una enfermedad (...) Y eso siempre ha existido, pero qué pasa, ahora, ahora es escandaloso (...) hacen sus cosas que, a la vista y paciencia de jóvenes, de niños, de adultos ¿no? Y eso también genera que, a veces, el niño mira ¿no? ve eso, y dice ¿no? bueno, si él lo hace por qué yo no lo puedo hacer, y eso es lo malo. (Profesor 2 Matemática).

Los niños que están en 1º, en 2º, en 3º todavía no tienen claro. Algunos, todavía están en ese, en esa etapa de conocerse y de ver qué género. Si tú le hablas de un tema, eso, ellos pueden creer que eso también está bueno, está bien. Podría, de alguna manera, inclinarse para ello. (Profesora 4, Comunicación).

Sin ser homofóbica diré que no es algo normal ¿no? Este, que hable como un caso normal ¿no? Que se hable de homosexualidad, sí, porque es una realidad que se está dando (...) creo que sí debemos dar a conocer esto de la homosexualidad que se da; y, sobre todo, acá en Cerro Azul (...) acá es un poco infeccioso el sida en Cerro Azul; y yo creo que, hoy en día, pues, las niñas que están con adolescentes de acá, del mismo distrito, pues ellos (...) por una zapatilla, por un, por tonterías, de verdad; cosas así, superficiales, tienen, llegan a estar con homosexuales. (Profesora 5, Cívica).

En relación al discurso de la Profesora 5 (Cívica), se refuerza la naturalización de lo heterosexual; la homosexualidad es anormal. No obstante, se tiene que hablar del tema porque existe, aunque de manera negativa. Además, los prejuicios identificados, respecto a la relación directa entre el SIDA, la prostitución y la homosexualidad, reproducen uno de los estigmas más enraizados contra los y las homosexuales (Rentería, 2017), limitando su existencia a la marginalización. Los límites de la presente investigación no permiten contrastar el discurso de la docente con la realidad del contexto donde enseña; sin embargo, el atribuir este tipo de problemáticas a los homosexuales, de forma directa, permitiría concluir que este cúmulo de prejuicios forma parte de las creencias de la docente en relación a la homosexualidad.

Asimismo, el discurso de la profesora 5 (Cívica), respecto a que una persona no es homofóbica, aunque piense que la homosexualidad es anormal, guarda relación con el discurso del profesor 2 (Matemática). Como se señaló previamente, este docente cree que la homosexualidad *“es una enfermedad”*; aunque menciona lo siguiente: *“no creo que, porque tengan inclinaciones, homosexual, o gay, o lesbiana, se les falte el respeto. Más que todo buscar el respeto entre seres humanos”*. Esta contradicción responde a la estructura psicológica de los sistemas de creencias que no necesariamente cumplen con criterios lógicos (Guerra, 2013). No obstante, las creencias nucleares producto de la socialización temprana de las y los docentes (Ernest, 2005), son aquellas que tendrán un mayor impacto en el moldeamiento de la práctica pedagógica docente. Por tanto, las creencias negativas sobre la homosexualidad tendrían un mayor peso; aunque no deja de ser importante la existencia de una contradicción como punto de inicio para una transición positiva respecto al cambio de creencias sobre la homosexualidad, basada en el respeto a las personas.

Por otro lado, a diferencia de la mayoría de discursos docentes, la Profesora 4 (Comunicación), mencionó que realizó un trabajo, durante su formación, donde investigó sobre *“transexuales”*; por lo cual conoce sobre temas de género. Debido a ello, añade la dimensión cultural a la definición que tiene sobre el género. Diferencia claramente al sexo como la parte netamente biológica; y al género como un aspecto imprescindible para la construcción de la identidad. Asimismo, diferencia al sexo y al género de la orientación sexual.

El sexo, tú naces con lo que es ¿no? O eres femenino o eres masculino (...) género tiene que ver bastante con la cultura o características o con qué género tú te identificas; si es con el varón o si es con la mujer ¿no? Y he observado que, como digo, que no tiene nada que ver con preferencias sexuales (...) escapaba de si le gusta un varón o una mujer (...) La identidad de género, es pues, el cómo se identifica el niño. Las características propias de que sea masculino o femenino. (Profesora 4, Comunicación).

No obstante, de modo similar a los hallazgos previos, para esta profesora, aquellos contenidos culturales que orientan la forma en la que las personas construyen su identidad, se rigen bajo los estereotipos previamente descritos sobre lo que implica ser hombre o mujer; donde aquello que escapa de esta normatividad es visto como negativo. Al respecto mencionó:

A veces mi hijito cuando ve lo Simpson, “¿por qué se vistió de mujer?”, “ah, porque están jugando”; y obvio el tema. No toco tema de homosexualidad, no toco tema de bisexualidad, no toco tema de transgénero porque considero que mis hijos todavía no están para conocer eso (...) Más aún que soy padre y madre; a veces mi niño, el menorcito, como todo niño que quiere imitar a la persona que está al lado.... y, si tuviera papá se pondría la zapatilla, estoy segura, pero como tiene mamá se pone los tacos. Entonces, y tocar ese tema de homosexualidad diciendo de que le gusta tal, creo que yo que confundiría a mi niñito. Yo, a mi niñito le quito “No, tú no tienes que ponerte eso, porque eso es de mamá, eso es de mujer. Tú tienes que ponerte o de tu hermano mayor”. (Profesora 4, Comunicación).

En contraste a todo lo expuesto, el profesor 1 (Matemática) se presenta como un contraejemplo de lo reportado. Es el único que desarrolla una definición integral de la sexualidad, diferenciándola claramente del sexo, y añadiendo la dimensión emocional con claridad; lo último evita que sea reducida netamente a las relaciones sexuales. Así, menciona:

Veo yo desde el punto de vista de la sexualidad que no simplemente es la vida sexual, sino también la vida emocional (...) El sexo es algo simple, sencillo, biológico, un tanto físico. En cambio, el otro [la sexualidad] ya tiene que ver más con emocional, sentimental, psicológico, muchas emociones tienen que ver ¿no? con eso. No simplemente al, digamos, al contacto sexual determinado. (Profesor 1, Matemática).

Del mismo modo, aunque confunde la definición de género con la de orientación sexual, esboza una definición cercana a su implicancia dentro del proceso de formación de identidad de las personas: “tiene que ver mucho con lo que llamas, con su vida, con su identidad, con su forma de llevar su vida sexual ¿no? De su pensamiento psicológico, no sé. El que haya masculino, femenino y homosexuales” (Profesor 1, Matemática). Ahora bien, en contraste con los discursos, referidos previamente, respecto a la confusión entre género y orientación sexual, el profesor 1 no considera que la homosexualidad sea negativa. Más bien, visibiliza la diversidad sexual, como se aprecia a continuación.

Ella tiene el concepto de que hombre tiene que ser hombre y mujer tiene que ser mujer, pero, en el transcurso de su vida puede haber muchos cambios (...) yo puedo biológicamente ser hombre, pero mi vida sexual puede ser la de un homosexual. Yo creo que eso no me quita ni más, ni menos ser persona, creo yo (...) personas que tienen una orientación sexual, de repente, distinta de nosotros; y eso no significa que sean personas extraterrestres ¿no? o sea, son personas que se respeta que tengan diferentes orientaciones (...) no porque piense distinto, no porque tenga una religión distinta, no porque se vista distinto ya hay que botarlo, ya hay que eliminarlo o hay que maltratarlo. No creo que sea eso. (Profesor 1, Matemática).

Los resultados de este apartado evidenciarían tres creencias centrales presentes en los discursos docentes respecto a la sexualidad, el sexo y el género. La primera, la sexualidad como principalmente biológica, que fomenta el entendimiento de una sexualidad natural y binaria; y se vincula con la reproducción el binarismo sexo/género, heteronormado, natural y excluyente. La segunda creencia central es que el sexo y el género son lo mismo; desde donde se desprende que aquellas expresiones y vivencias contrarias a lo que es ser hombre y mujer heterosexual, tanto en lo biológico como en los comportamientos tradicionalmente asociados a los géneros femenino y masculino, son anormales, enfermas y confusas. Así, se identificó, la existencia de un sistema de creencias orientado a reproducir estereotipos de género que colocan al hombre en una posición de mayor interés sexual que las mujeres. La tercera creencia central identificada es que la homosexualidad es anormal; ella fundamenta un sistema de creencias estereotipadas sobre la homosexualidad, entendiéndola como un comportamiento desviado que se tiene que ocultar, y está asociada a contextos marginales.

Lo mencionado, conjuga según Ortiz-Hernández (2004) las tres ideologías que sustentan y reproducen el sistema patriarcal: el heterosexismo, el apego a los estereotipos de género y el antropocentrismo propulsor de la supremacía masculina (Pecho, 2017). Sin embargo, se evidencia también una contradicción en los discursos docentes sobre sus creencias en torno a la homosexualidad. Así, desde la creencia del respeto a las personas, se desprende el respeto a aquellas con una orientación sexual distinta a la heterosexual. Lo que podría ser un punto de encuentro inicial desde donde construir las bases para el cambio de creencias docentes, como motor propulsor para la construcción de una sociedad más equitativa y plural.

Creencias sobre sobre la educación sexual (ES) y las formas adecuadas de impartirla

En principio, se encontró que la totalidad de docentes considera que es importante que se hable sobre ES en la escuela; además de resaltar la necesidad de abordarla también en el hogar. Este hallazgo guarda relación con los resultados de una investigación sobre el estado actual de la educación sexual en el Perú, donde se señala que entre el 97 y 100% de estudiantes, docentes y directores consideran que se debería enseñar ES integral en la escuela (Motta et al., 2017). Para sustentar lo afirmado, se citan las afirmaciones docentes en respuesta a cuán relevante creen que es abordar la ES en la escuela:

Sí, inclusive se ha ido tocando. (Profesor 1, Matemática).

Es importante que tanto en el hogar como en el colegio se le pueda hablar acerca de la ES. (Profesor 2, Matemática).

Yo creo que tanto en la familia como en la escuela se deben tratar los temas para aclarar algunas, de repente, dudas que tengan. (Profesor 3, Educación para el Trabajo).

La ES, para mí, es un tema que se debería abordar tanto en los padres de familia como en el colegio. (Profesora 4, Comunicación).

Eso se debería de hablar tanto en casa como acá. (Profesora 5, Cívica)

Pienso que es un tema que lo tenemos que entrelazar entre la familia y la escuela. (Profesora 6, Religión).

Esta creencia compartida, pareciera encontrar justificación en la percepción docente sobre la falta de información de ES que reciben sus estudiantes en el entorno familiar; en contraste con el acceso a gran cantidad de información sobre sexualidad a través de diversos medios de comunicación que “*tergiversan las cosas [sobre sexualidad]*” (Profesor 1, Matemática). En ese sentido, se identifica la creencia de que el colegio es un lugar adecuado para informarse sobre estos temas, como también un soporte para las familias. Ello en respuesta a la percepción docente sobre la poca experticia de padres y madres para hablar de sexualidad con sus hijos e hijas; ya sea porque consideran que padres y madres son muy jóvenes o ignorantes. Según la plana docente, lo descrito reproduce tabúes en el seno familiar que impiden hablar sobre ES en un ambiente de confianza.

A veces no están en condiciones o en capacidad de informarle mucho acerca de lo que es el deseo sexual (...) son demasiado jóvenes, han sido padres a temprana edad. Pienso yo que no han estado preparados psicológicamente para asumir esa

responsabilidad y, a veces, no le conversan o no le hablan a los hijos (...) eso, digamos, no permite que sus hijos estén informados acerca de los pro y los contras de, digamos, de la sexualidad. (Profesor 2, Matemática).

Para apoyar a los padres ¿no? Y porque, siempre los alumnos, hoy en día hay más tabúes con los papás; y, como que siempre sienten más confianza con los profesores (...) Hay algunos casos, como acá, los padres de familia no tienen secundaria completa, hay bastantes tabúes. (Profesora 5, Cívica).

Es un apoyo que se tiene, porque, le vuelvo a repetir, hoy en día los jóvenes donde tengan más confianza preguntan; y si en casa no tienen la confianza necesaria (...) Entonces en el colegio lo pueden tocar (...) los jóvenes por sí mismos investigan con esto de la tecnología, del internet (...) porque tienen dudas, no hay la confianza con papá o con mamá. Buscan, de repente, la, algunas respuestas en sus grupos sociales, grupos de amigos. (Profesor 3, Educación para el Trabajo).

A pesar de creer en la necesidad de tratar la ES en la escuela, señalan que tiene que tratarse de cierta forma para evitar conflictos. Estas formas se refieren principalmente al miedo a que los padres y las madres de familia tomen mal que se hable sobre sexualidad en las aulas, y les genere algún tipo de inconveniente profesional; por ello, los temas de ES se deben abordar con precaución. Detrás de estos discursos, radica la creencia de que es mejor abordar la ES superficialmente para evitar problemas. Creencia que, como se verá en el desarrollo de los siguientes párrafos, se vincula con sus creencias sobre la sexualidad, el sexo y el género, citadas en el apartado anterior; y con la creencia de una aparente hipervigilancia de padres y madres de familia en relación a estos temas. Lo descrito evidencia una contradicción entre lo que consideran es el deber formativo de la escuela sobre ES, ante las falencias presentes en el entorno familiar, y la orientación de su práctica pedagógica al abordar el tema. Sobre lo señalado, las y los docentes expresan lo siguiente en relación a sus preocupaciones sobre hablar de ES en el aula:

Los padres se pueden ¿no? molestar, de repente tomarlo de otra forma, de otra manera; y nos puede traer también a nosotros, de repente, algún problema, algún impase porque no sabemos cómo reacciona el padre. (Profesor 2, Matemática).

Hay maneras y formas de poder tratar este tema de educación sexual también con los alumnos. O sea, hay formas sin llegar a, digamos, a incomodar, como dice la profesora, en el caso hipotético, de incomodar a los padres. (Profesor 1, Matemática).

Este temor compartido por la plana docente, sobre la creencia de una aparente hipervigilancia por parte de padres y madres al hablar sobre ES en el aula, guarda relación con lo hallado en la investigación de Uccelli, Agüero, Pease y Portugal (2017), respecto a las prácticas educativas, en nivel secundario, sobre el conflicto armado interno (CAI) peruano. La investigación señala que una de las limitaciones para que las y los docentes aborden el CAI dentro del aula, es el temor ante un clima de vigilancia de parte de las autoridades y del entorno social y familiar de sus estudiantes. Temor que se traduce en la visión de un docente proselitista o que motiva la violencia en sus estudiantes; como una suerte de contagio o propagación de lo negativo. Se señala, también, que esta percepción tiene un asidero de realidad si se toma en consideración el debate público actual en relación al CAI; la falta de una política integral del Estado para abordarlo; y las repercusiones legales, puesto que los contenidos propuestos sobre el tema han sido incluso objeto de demanda.

La problemática descrita para abordar el CAI en las aulas, se asemeja a la situación del abordaje de temas sobre sexualidad y género. Situación donde es innegable negar el asidero de realidad de la creencia docente identificada en esta investigación, y la influencia del apogeo de colectivos como CMHNTM y Padres en Acción Perú como factores limitantes para la implementación de propuesta actual del MINEDU sobre el enfoque de igualdad de género y una educación sexual integral. Ello debido a que la fundamentación de los objetivos de estos colectivos, tiene un correlato con las creencias identificadas a lo largo de los discursos docentes sobre los temas susceptibles para padres y madres, que serán desarrolladas en los siguientes párrafos: el temor a la homosexualización de sus hijos e hijas; la visión negativa de la sexualidad por miedo al inicio temprano de las relaciones sexuales; y el entendimiento de la formación de la identidad de las personas únicamente desde lo biológico, donde solo se acepta hombre/mujer, masculino/femenino.

Respecto a lo señalado, y en consonancia con la creencia central de que la homosexualidad es anormal, identificada en el apartado previo; según las y los docentes, un tema susceptible para padres y madres es hablar sobre homosexualidad en la escuela. Un aspecto interesante sobre este punto nos lo brinda el Profesor 2 (Matemática) quien al describir una situación de aula donde uno de sus estudiantes era fastidiado por sus compañeros por una aparente homosexualidad, mencionó que llamó la atención a uno de los agresores de la

siguiente manera: “[tu compañero] es un poquito tímido (...) pero de eso no te aproveches (...) lo que estás haciendo allí es perjudicarlo [al llamarlo homosexual] (...) respeta a tu compañero. Él, así como tú, que eres hombre, él también es hombre”. Este discurso refuerza la idea de la homosexualidad como negativa; más aún si eres hombre, pues es una falta de respeto si te lo dicen. Asimismo, este discurso podría relacionarse con lo señalado por Bourdieu (1998/2007) sobre el temor al fantasma de la homosexualidad masculina; el cual supondría una humillación para el hombre al verse feminizado por una aparente homosexualidad que viola la superioridad masculina hegemónica y patriarcal (López-Núñez, 2013). Por lo cual, el ser hombre homosexual es visto con pena y pesar: “De verdad sería una pena (...) que alguno de ustedes [alumnos varones] (...) se incline a la parte homosexual” (Profesor 2, Matemática).

Por otro lado, se identificó que, aunque las y los docentes mencionen que hablar sobre homosexualidad no vuelve a sus estudiantes homosexuales, existe resistencia para hablar del tema de manera directa; asimismo, en algunos casos pareciera que la discusión gira en torno a qué tanto se puede homosexualizar a las y los estudiantes cuando se toca el tema en clase; lo que llega incluso a mostrar una contradicción en el discurso del Profesor 2 (Matemáticas). Ambos escenarios, alimentan la creencia de que es mejor abordar temas de ES superficialmente. Lo explicado se observa en las siguientes afirmaciones:

Hay que tener mucho tino porque algunos padres vayan a pensar ¿no? “Ah, está fomentando que mi hijo sea maricón” (...) Por ejemplo, yo no les voy a decir: “Acá hay hombres y mujeres y hay, este, homosexuales”. (Profesor 1, Matemática).

Hablar de homosexualidad en clase, no me parece que tendría a que se vuelvan homosexuales (...) Vi que otro [alumno] estaba buscando que, tocarlo [a otro alumno], queriéndose ¿no? entonces yo lo miro y lo llamo al joven, le digo (...) “Por favor, no vuelvas [a molestar a tu compañero con ser homosexual] al contrario, hazlo, convérsale, háblale, que él si incluya” (...) le digo: “No trates de inducirlo a que, de repente, pueda cambiar de opción”. (Profesor 2, Matemática).

Uno como docente lo puede manejar, sí. Pero no vas a hacer un tema exclusivamente, homosexualidad. La homosexualidad no va a ser tu tema o tu propósito ¿no? (Profesora 4, Comunicación)

Otro tema percibido como susceptible para padres y madres, es hablar de sexualidad de forma explícita; pues subyace la creencia que abordar la ES incita a que las y los estudiantes tengan relaciones sexuales a temprana edad. En las siguientes citas esto se ve representado:

De repente le parece mal [al padre o madre de familia] que le esté hablando porque dirá ¿no? No, es muy chico, muy pequeño ¿no? Le estaría motivando a otras cosas ¿no? A, de repente, que haga una práctica. (Profesor 2, Matemática)

Hay que utilizar palabras adecuadas y maneras para poder orientar (...) que no se tome como (...) Que, de repente, vamos a motivar o incentivar el inicio de la práctica ¿no? de las relaciones sexuales a temprana edad. (Profesor 3, Educación para el Trabajo).

Esta creencia compartida por la plana docente coincide con la vivencia de una de las docentes (Profesora 4, Comunicación), respecto a su propia experiencia al informarse sobre ES en el entorno familiar y escolar. Esta docente señala que no habla sobre relaciones sexuales en el aula debido a que percibe que “*de alguna manera estaría, pues, avivándole su mente o entrando en una realidad que el desconoce [en referencia a sus estudiantes]*”; seguidamente, sustenta su postura en base a su propia experiencia de vida:

Por ejemplo, yo he tenido mi primer enamorado a los veinte años; o sea, si la profesora hablaba a los quince de qué era enamorado, yo desconocía. A pesar de que mis compañeritas, quizás ya tenían su primera relación sexual. Eso yo no lo sabía. Nunca hablé en casa con mamá, nunca hablé en casa con papá. Ya en mi etapa de formación pedagógica es donde ya uno va adquiriendo porque ya somos adultos ¿no? Pero en la etapa escolar ninguna maestra me hablo de lo que es relación sexual. (Profesora 4, Comunicación).

Por otro lado, en relación a esta última creencia descrita, existe la consideración que al hablar sobre relaciones sexuales las alumnas quedarán embarazadas. Si para los hombres existe el temor a que se vuelvan homosexuales, para las mujeres existe el temor a que se embaracen. Dicho temor se encuentra alimentado por la estigmatización de la mujer como única responsable del embarazo; pues el discurso docente se dirigió a mujeres y no a hombres. Al respecto señalan lo siguiente:

Escuchaba yo a un colega, justamente de una alumna que se había ido gestando. Y dentro de sus comentarios que ella decía: “Ah, el profesor tiene la culpa porque cuando el profesor me indicó, nos habló de educación sexual”. (Profesora 6, Religión).

Ha habido casos donde profesoras han hablado, por ejemplo, de Persona [Familia y Sociedad] (...) los padres han venido a decirle a la profesora que... Y, justo,

posteriormente, años después, esta niña salió embarazada ¿no? Que, por qué estaba incentivándola, la profesora, una colega, la sexualidad. (Profesora 5, Cívica).

Además, alrededor de la estigmatización de la mujer embarazada, se identificó, en consonancia con la creencia del hombre más sexualizado que la mujer, la creencia de que es la mujer quien debe saber contenerse y contener al hombre; caso contrario, será calificada de manera negativa por su medio al actuar de forma no natural por seducir al hombre. Lo descrito se relaciona con el rol sumiso y delicado impuesto a las mujeres (Salinas y Lagos, 2014) que, como se mencionó previamente, se encuentra arraigado en los mandatos del sistema patriarcal que naturaliza las diferencias jerárquicas entre el hombre y la mujer.

Porque, es que hoy en día, de verdad que eso se debe de abordar también mucho, el enamoramiento y qué es lo que se debe permitir y no permitir (...) O sea, yo les digo cada vez: “el hombre llega hasta donde nosotras lo permitimos”. (Profesora 5, Cívica).

Las alumnas no tienen ese cuidado hacia un jovencito; o sea, no. Las alumnas con mucha libertad, tanto en su vocabulario, como en la manera (...) no es expresión no más, sino también sus gestos que lo hacen con los chicos con mucha confianza. Pienso que todo eso es una respuesta que, al final, la alumna, sin darse cuenta, va cayendo, va cayendo una en el descuido de que ya ahorita no la respetan. (Profesora 6, Religión).

En relación con las creencias centrales, identificadas en el apartado previo, donde la sexualidad es principalmente biológica y el sexo es igual al género, las cuales configuran una visión biológica, natural y excluyente, donde se contraponen lo masculino/femenino, hombre/mujer, uno de los docentes mencionó que padres y madres podrían tergiversar el fin de la enseñanza de la ES si es que un profesor le hablara a una alumna sobre estos temas, y viceversa. Lo que se vincula con las creencias propias de este docente, quien concibe la sexualidad como tema vergonzoso, y a hombres y mujeres como entes sexuales diferenciados. Dichas creencias influyen directamente su práctica pedagógica al hablar sobre ES; de manera que solo dirige el discurso de ES a alumnos de su mismo sexo. Al respecto, menciona:

El profesor varón a los varones; y la profesora, que es mujer, a las chicas (...) porque a veces hablar con una mujer; un hombre hablar con una chica que no es su familia, que es su alumno nada más. De repente como que manifiesta la profesora de la entrevista, los padres se pueden ¿no? molestar (...) Por eso le decía, que deber ser cada uno con su género ¿no? Para evitar, de repente, una mala interpretación ¿ya? Y más confianza, también (...) Porque a mí también como hombre, la verdad, si me

quedaría un poquito corto conversar ese tema con la mujer; yo preferiría con lo que es mi género, con los varones. (Profesor 2, Matemática).

Este discurso también deja entrever la creencia de que la ES se debe impartir de una manera con hombres y otra con mujeres. Ello a pesar de que la mayoría de docentes explicita que se debe otorgar la misma educación para hombres y mujeres sin distinción. Esta contradicción se evidenció a lo largo del discurso docente; no obstante, se resalta el peso de la creencia que opta por la diferenciación al hablar sobre ES, pues está presente durante los momentos en que la plana docente describe su accionar en el aula al tratar estos temas; tal como se aprecia en los siguientes comentarios:

Yo he tenido la oportunidad de conversar tanto con damas y varones. Más con varones porque, lógicamente, soy hombre. (Profesor 1, Matemática).

Hay afinidad, te busca la misma alumna ¿no? Porque eso se da en este año que no soy tutora, pero siempre hay esa afinidad con esta señorita, y me busca, y me cuenta. (Profesora 5, Cívica).

En base a todo lo expuesto, se podría deducir que las creencias docentes respecto a la sexualidad, el sexo y el género, juegan un rol importante al momento de explicitar cómo se debería abordar el tema; moldeando la práctica pedagógica al tocar la ES en el aula. Así, las creencias docentes halladas no se articulan con el esquema de conocimientos contenidos en la propuesta institucional del MINEDU, que implica un modelo de ES integral. Por el contrario, el sistema de creencias docentes identificado, sustituye el conocimiento explícito propuesto (Catalán, 2011), privilegiando aquellas creencias nucleares formadas durante la etapa de formación educativa docente (Clark y Peterson, 1986 citado en Richards, Gallo y Renandya, 2001), y aquellas sujetas al sistema de creencias compartido por la sociedad y la cultura, socializadas a lo largo del desarrollo de sus vidas (Ernst, 1989); ambas, influenciadas bajo el sistema patriarcal imperante en la sociedad peruana.

En ese sentido, se identificó que la estructura de creencias docentes identificadas, se orienta a sostener e implementar un modelo de riesgo para abordar la ES (AEES et al., 2012), que reproduce la creencia de una sexualidad principalmente biológica; por tanto, binaria y heteronormada. Bajo ese modelo, se encontraron discursos que validan enfoques biológicos donde la ES solo informa sobre cambios físicos y hormonales (UNESCO, 2014). Así, la profesora 4 (Comunicación) indicó que *“el propósito fundamental de educación sexual es que*

los estudiantes se conozcan a sí mismos, se conozcan sus características que tiene el varón y la mujer (...) Características físicas y características biológicas”.

Este modelo de riesgo, también se avoca a prevenir las consecuencias de la sexualidad, limitándola principalmente a las consecuencias negativas de las relaciones sexuales; es decir, el embarazo adolescente y las ITS (referenciadas como ETS por los y las docentes entrevistados). Se identificó la creencia de que la vida sexual es negativa en la adolescencia; incluso una docente considera no mencionarla pues cree que las relaciones sexuales no son parte de la sexualidad; lo que ejemplificaría un modelo moral para abordar la ES (AEES et al., 2012), donde las relaciones sexuales son un tema prohibido dentro del currículo (Plaza, 2015). Lo señalado se refleja en las siguientes afirmaciones docentes al referirse a la ES:

El tema es de informarle para que estén prevenidos, para que ellos puedan, digamos, con responsabilidad, cuando tengan su pareja ¿no? Digamos, este, saber ¿no? cuáles son las consecuencias que puedan traer (...) hacerles entender que el inicio a temprana edad de las relaciones sexuales, lo único que le va a traer es malas consecuencias. (Profesor 2, Matemática).

Porque sexualidad no es referencia al sexo. El sexo es una cosa y la sexualidad es otra ¿no? Para aclarar. Para conocer las características básicas de cada género. Y eso sí se puede tocar en clase, pero hablar de relaciones sexuales creo que no, no lograría yo. (Profesora 4, Comunicación).

En referencia al modelo moralista, caracterizado también por fomentar la abstinencia como único método seguro (AEES et al., 2012), se evidenció que las acotaciones de la docente de religión (Profesora 6), basadas en los valores católico-cristianos respecto a la virginidad, fundamentan este tipo de modelo. Se alimenta la visión negativa sobre la sexualidad; si es practicada fuera del matrimonio es un pecado mortal.

Los alumnos tienen que aprender a reconocer que el enamoramiento es una etapa (...), pero que hay que hacerlo con mucho respeto. Y que las cosas del matrimonio son exclusivamente dentro del matrimonio (...) algunos que me dicen: “pero profesora, yo no voy a esperar hasta el matrimonio” (...) Entonces, yo les digo: “Si tú crees que eso te hace feliz, si tú piensas que con eso estás haciendo bien las cosas, desde el punto de vista cristiano yo te digo que has cometido un pecado mortal”. (Profesora 6, Religión).

Este valor virginal reproduce y refuerza el sistema de creencias patriarcales imperantes en la sociedad, donde continúa la negación de la sexualidad en la mujer. En caso aparezca, es condenada; incluso llega a ser excusa para dudar de su palabra ante un posible abuso sexual.

Me he encontrado con el caso de una madre de familia bastante preocupada; me dice: “Saliendo del colegio, las alumnas vienen, le buscan a mi hijo; mi hijo es mayor de edad. Yo no estoy en casa, he salido” –me dice- “ha pasado de todo y ahora está que lo están denunciando a él”. Entonces por eso le digo, como que ya se está perdiendo porque en el momento en que te vas a buscar alguien, y vas con otra intención, es porque ya sabe lo que va a pasar. (Profesora 6, Religión).

Siguiendo esta línea, otro de los fundamentos del comportamiento ético y moral católico-cristiano, radica en la creencia de que solo existe el hombre y la mujer; en ese sentido, cualquier demostración fuera de lo normal irá en contra de lo moralmente correcto. Por tanto, la existencia de la homosexualidad pareciera estar negada.

No estoy de acuerdo que hables de homosexualidad porque tan solo reconocemos hombre y mujer. No estaría, no, bien porque solo existe hombre y mujer; nada más. (Profesora 6, Religión).

Nuevamente, en contraste con todo lo expuesto, el profesor 1 (Matemática) parece tener una visión distinta de la ES.

Lo único que me dijo algo fue el padre, un sacerdote que venía siempre, y decía: “No, cómo va a ser esto, que quieren enseñar esto”. Yo le decía: “Padre, pero ¿eso existe o no existe?”. Porque decía: “No, cómo van a hablar de los homosexuales”; “Padre, ¿pero eso existe o no existe?, ¿o también Dios discrimina?”. (Profesor 1, Matemática).

Aunque este docente comparte el mismo temor ante la hipervigilancia de padres y madres al abordar el tema, sus prácticas pedagógicas dentro del aula se orientan a impartir un modelo integral (AEES et al., 2012), donde la sexualidad se percibe como un hecho natural, no negativo, dentro del desarrollo de los y las adolescentes, que implica mucho más que las relaciones sexuales, y también abarca dimensiones emocionales.

La curiosidad [sexual] ya lo tienen, es propia de su edad (...) [sobre la educación sexual] intercambiar ideas para que ellos puedan aclarar muchas dudas de todo lo que es sexualidad (...) la ES ayuda mucho ¿no? ayuda mucho a darle la información necesaria para que ellos, como en algún momento, en alguno de los casos, dice que vayan postergando su inicio de su vida sexual. Y si no la pueden postergar, bueno, que

haya un cuidado (...) Empecé por las enfermedades (...) luego yo fui regresando (...) ya no fui tocando más ya, eh, solamente la vida sexual y las enfermedades, sino ya tuve los sentimientos, las formas de pensar de cada uno. (Profesor 1, Matemática).

El modo en que el profesor 1 (Matemática) concibe la ES, guarda estrecha relación con la visión integral de sexualidad que posee, la cual se identificó en el apartado previo. Ello refuerza nuevamente la influencia de las creencias personales sobre la sexualidad dentro de la práctica pedagógica sobre ES en la escuela. No obstante, su caso es un ejemplo aislado; como se puede apreciar, la mayoría de formas en que los y las docentes definen la ES y los modos en que se debe impartir, guardan estrecha relación con las creencias hegemónicas que la sociedad y cultura posee sobre la sexualidad (AEES et al., 2012).

De este modo, aunque los y las docentes participantes creen que la escuela es un ambiente adecuado para la abordan las ES, su sistema de creencias se orienta impartir la ES bajo un modelo de riesgo y moralista. Modelo que se fundamenta en las creencias de una sexualidad principalmente biológica y la vivencia de la sexualidad adolescente como negativa. Así, temas de ES referentes a la homosexualidad, las relaciones sexuales, y la libertad de hablar sobre sexualidad con estudiantes que no compartan el sexo biológico del profesor o profesora, se deben tratar con cuidado; debido a que existe la creencia de que estos temas se deben abordar de forma superficial en respuesta a la creencia docente de una aparente hipervigilancia para hablar sobre ES de parte de los padres y las madres de sus estudiantes.

Creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y lo propuesto por MINEDU

Se encontró que la mitad de docentes participantes, reportan no estar informados sobre el enfoque de género planteado por el MINEDU. Al respecto, afirman lo siguiente al preguntarse qué opinan sobre la propuesta:

Voy a ser sincero en eso no he leído mucho (...) tendría que leerlo bien para poder saber cómo lo quiere abordar. (Profesor 1, Matemática).

Yo me he enfocado, más que todo, en mi área (...) casi no he leído nada acerca de la propuesta que hace el MINEDU con referente al enfoque de género. (Profesor 2, Matemática).

No estoy tan segura, tan empapada en cuanto a eso; no he leído. No he leído, solamente comentarios y no, no he leído exactamente lo del MINEDU. (Profesora 5, Cívica).

Por otro lado, se identificó que la otra mitad de docentes tenía una opinión clara sobre el enfoque de género planteado por el MINEDU. Dentro de los discursos docentes se observó una narrativa orientada a considerar que el enfoque de género es una imposición de modelos extranjeros que no toma en cuenta la realidad nacional. Esta percepción se resguarda ante una aparente aceptación del conservadurismo de la sociedad peruana; referida, en este caso, a la no aceptación de la diversidad sexual. Esta aceptación se sustenta en el temor de la reacción de las familias al abordar el enfoque de género en las aulas.; como también en una aparente creencia implícita de que una sociedad desarrollada, la cual en apariencia si aceptaría la inclusión de este enfoque, aún no es lo esperable para nuestro contexto. Para sustentar lo descrito:

Parece que el ministerio copia modelos de otros países y no los revisa y los manda no más por mandar (...) de repente, que lo tendrían que dar a conocer más a profundidad y, sobre todo, tal vez a los padres de familia que son los que se van a sentir un poco incómodo. (Profesor 3, Educación para el Trabajo).

El enfoque de género, lo que el MINEDU está planteando de alguna manera y, es por eso que los padres salieron a protestar en eso, no te metas con mi hijo, que salieron. Igual los padres, porque, yo creo que el MINEDU lo que quiere es ahondar en el tema de homosexualidad, bisexualidad y temas de transgénero (...) no estamos en un país liberal, todavía estamos en un país bastante cerrado (...) esto quizás se pueda aplicar en otros países que están bien desarrollados; en nosotros todavía no. El ministerio, creo, todavía no se da cuenta (...) No ha hecho diagnóstico en cuanto a los niños, a la gente de Perú. Y, quiere tocar un tema que no va a resultar. Que va a confundir, más que todo. Imagínate si los papás a veces no lo tocan en casa. Nosotros hablarles y despertarles algo, no me parece. (Profesora 4, Comunicación)

De los comentarios citados previamente, se identifica, de forma similar al apartado anterior, la creencia de una aparente hipervigilancia de parte de padres y madres al abordar temas de género en el aula. Donde, además, también se hizo presente la influencia del colectivo CMHNTM dentro de los discursos docentes; el cual, como ya se mencionó, considera que este enfoque busca imponer una ideología de género que tiende a homosexualizar a sus hijos e hijas. Así, según la profesora 4 (comunicación), abordar el enfoque de género planteado por el MINEDU, puede despertar algún tipo de orientación no aceptada, que podría confundir a la persona respecto a su identidad. Bajo este discurso, subyace nuevamente la creencia de la homosexualidad, y aquello no heteronormado, como anormal; por tanto, desviado y preferible

de evitar. Siguiendo esta línea, la misma docente reporta lo siguiente, al señalar cómo se debería abordar los temas de género en el aula para evitar interferir en el desarrollo de la identidad:

Los temas de lo que es, que tienen que ver con la identidad de género; esas cosas que, de alguna manera, definen al niño, deben ser tocados como punto principal en las familias. Que si bien es cierto los docentes podemos, de alguna manera, reforzar eso, sí, pero les corresponde a los papás ¿no? Explicarlo detalladamente (...) Que lo puedes tocar dentro lo que es tipo de transgénero, se le puede como referenciar qué es un bisexual; para que aprendan a diferenciar qué es un bisexual, qué es un transgénero, qué es un travesti, qué es un homosexual porque es diferente ¿no? Como manera de información, pero más allá de tus gustos, de tu preferencia, de que tú quieres o que no quieres hacer, yo creo que eso es ya de... no compete al maestro, digo yo, compete a los papás. (Profesora 4, Comunicación).

De lo señalado por la docente, se pueden identificar dos puntos importantes. El primero en relación a un discurso orientado a destacar que padres y madres de familia son responsables primarios de la formación de la identidad de sus hijos e hijas. Discurso que recaería en la creencia implícita de que los y las adolescentes son carentes de agencia para desarrollar autónomamente su propia identidad, donde se llega incluso a infantilizarlos al nombrarlos como niños; esta creencia implícita se contraponen a los señalamientos de la teoría psicológica respecto a la formación de la identidad en la adolescencia. El segundo punto evidencia una contradicción, pues se refiere a una aparente pertinencia para abordar temas de género en la escuela; sin embargo, de forma similar a los hallazgos del apartado anterior, se cree que estos temas deben abordarse de forma superficial para evitar complicaciones y despertar orientaciones “desviadas”. Lo último, debido a que, aunque la docente acepta y conoce sobre la existencia de la diversidad sexual, considera que son conductas que podrían confundir el desarrollo normal de las personas.

Por otro lado, dentro de los discursos docentes, se hizo alusión a un material educativo sobre el enfoque de género, creado aparentemente por el MINEDU, al cual habían tenido acceso por internet. No obstante, cuando se les preguntó si lo habían obtenido por un medio institucional, señalaron que lo vieron a través de otros colegas: “Si lo he tenido así físicamente, no. Pero he visto que maestros publican así en páginas de maestros, que uno está asociado” (Profesora 4, Comunicación). Como también, aunque no con seguridad, que se podrían encontrar en la página del ministerio, como parte del material docente preparado para trabajar en aula: “Podría ser en el MINEDU, Perú Educa, por ahí debe de estar” (Profesor 3,

Educación para el Trabajo). Estas afirmaciones podrían indicar que el material al cual han tenido acceso no proviene de fuentes institucionales del ministerio. En relación a su percepción sobre los materiales; más allá de su proveniencia, señalan:

He visto fichas, yo mismo, en el nivel inicial donde los niños son los que adquieren la mayor cantidad de conocimientos (...) Y no sé si lo están enfatizando bien que, puede ser igual el cuerpo de un niño con la cabeza de una niña, o el cuerpo de una niña con la cabeza de un niño. Allí hay una, discúlpeme, si no se le explica bien a un niño, va a crecer con esa idea (...) como que le vas a crear una duda ahí (...) De su cuerpo. (Profesor 3, Educación para el Trabajo).

Se ve a un niño vestido de mujer y una niña vestida de varón. Yo creo, y yo creo que eso, al menos en primaria, estarías confundiendo bastante al estudiante. Entonces, ese enfoque que el ministerio quiere dar, no es lo correcto. Estamos confundiendo al niño. El niño tiene derecho a desarrollarse libremente, sin que otra persona venga y le diga, le meta ideas en la cabeza al niño. (Profesora 4, Comunicación).

De los discursos docentes referidos, se identifica la influencia de la creencia central, identificada en apartados anteriores, donde el sexo y el género son lo mismo. Así este binomio heteronormado y natural se expresa cuando se señala que el mostrar una imagen con contenido referente a la diversidad sexual, se tergiversa y corrompe el proceso de desarrollo normal de la identidad. Este discurso, en función a que el enfoque de género sembraría ideas que no respetarían el libre desarrollo de las personas, resulta interesante puesto que subyace la creencia implícita de que los procesos identitarios serían válidos y merecedores de respeto solo si se rigen bajo la norma binaria, heteronormada y natural. De manera que todo aquel comportamiento que no respalde la estructura hegemónica debe tratar de ser cambiado

Así, de forma similar, en lo señalado por la profesora 6 (Religión), se identificó la influencia de comentarios sobre lo que se dice del enfoque de género y la perspectiva de la prelatura católica, en la forma en cómo esta docente define qué es el enfoque de género planteado por el MINEDU. Además, en consonancia con lo reportado en apartados previos, los postulados católicos tienden a negar la posibilidad de vivencias fuera de ser hombre/mujer, masculino/femenino. Razón por la cual, hablar de homosexualidad en las aulas no es pertinente; por tanto, el enfoque de género no es adecuado. Así, la docente señala que este enfoque:

Es un tema que la prelatura nos habla mucho ¿no? De que nosotros tenemos que ver siempre desde el punto de vista cristiano y hasta ahorita no me ha llegado nada (...) Si

me llegase para mi si va a ser un gran problema ¿no? Porque no sé exactamente el contexto, por lo que se dice nada más (...) de que se dan, se hable más en cuanto a los temas de la homosexualidad, al tema de lesbianismo, de que tenemos que comprender a la persona tal como es. No estoy de acuerdo con eso (...) Es hombre o mujer. Entonces ya, lo otro, si es un homosexual, pero es hombre. Lo otro lo estará creando la sociedad ¿no? Pero biológicamente tan solo tenemos hombre o mujer. (Profesora 6, Religión).

Respecto a lo ya señalado, sobre las formas en la que las y los docentes mencionan conocer sobre el enfoque de género propuesto por el MINEDU, se puede concluir que las fuentes de información parecerían no provenir de la fuente institucional; sino más bien, de campañas orientadas a deslegitimarla. Así el sistema de creencias docentes, en función al enfoque de género propuesto por el MINEDU, se sustenta en dos creencias centrales. La primera, que esta propuesta tiene una suerte de agenda homosexualizadora; razón por la cual, hablar de estos temas en clase podría despertar una orientación sexual anómala. La segunda, que el enfoque de género se refiere exclusivamente a hablar sobre homosexualidad en las aulas.

Esta segunda creencia central, señalada en el párrafo anterior, también fue identificada cuando la plana docente brindó su propia definición sobre el enfoque de género, más allá de lo propuesto por el MINEDU. Además, persistió la confusión entre el género y la orientación sexual. Al respecto, las y los docentes mencionaron lo siguiente:

Tiene que ver mucho con la orientación sexual (...) significa que no simplemente ya se... que se enseñe que lo que es damas y varones, sino también tenga que ver con lo que es, este, eh, los que tengan una orientación sexual distinta a ser damas y varones. (Profesor 1, Matemática).

A la opción de género ¿no? Va inclinado, según a lo que he escuchado, a la homosexualidad, para dar más rienda suelta a esto ¿no? Y si el joven, desea esa opción, optar por eso, pues como que le da más libertad a ello. (Profesora 5, Cívica).

Habla sobre reconocer al alumno con las diversas actitudes que pueda traer de casa, que pueda demostrar el alumno, con sus diversas actitudes ¿no? Si es, si el chico, de repente, le gusta un chico, si le gusta una chica. (Profesora 6, Religión).

Por otro lado, otra de las repercusiones de la creencia de que sexo y género son lo mismo; radica en entender al enfoque de género como herramienta para consolidar las diferencias entre hombres y mujeres. Lo que según Bourdieu (1998/2007) ejemplificaría la

biologización de lo social a través de la reproducción de estereotipos de género que fundamentan la jerarquización arbitraria de lo masculino ante lo femenino. Así, se tiene el siguiente comentario cuando se le preguntó a un docente sobre qué cree que es el enfoque de género, más allá de lo planteado por el MINEDU:

Yo creo que el enfoque de género que se debería dar en la educación es, este, consolidar ¿no? claramente las diferencias que hay entre un género y otro. Y que, digamos, este, hacer entender a los educandos ¿no? que están a nuestro cargo de que hay el varón y la dama (...) Haciendo deporte se podría ver ese enfoque (...) Digamos, el vóley lo juegan tanto el hombre como la mujer. Pero también vemos que la fuerza del hombre con el de la mujer es muy diferente ¿no? y el físico. (Profesor 2, Matemática).

Finalmente, se identificó que la mayoría de docentes cree en la importancia de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres; bajo lo cual conciben que el enfoque de género adoptado por el MINEDU estaría bien si se orientara en ese sentido. Este discurso de equidad entre hombres y mujeres resulta interesante, debido a que existe un enfoque inclusivo binario que funciona; no obstante, la aceptación de las identidades de género es más difícil de asumir. Lo señalado se refleja en las siguientes citas:

Si realmente ese enfoque que ellos han propuesto, es para que las posibilidades de darle a la mujer y al hombre, sean las mismas, está bien (...) porque la ley nos dice ¿no? que tanto el hombre como la mujer tenemos los mismos derechos. (Profesor 2, Matemática).

El enfoque de género es lo que hace un momento hablamos. Que tenga hombre o mujer las mismas oportunidades. (Profesor 3, Educación para el trabajo).

No es lo que el ministerio pretende con su enfoque de género, pero nosotros debiéramos, justamente, enseñar eso. La igualdad entre hombre y mujer; las oportunidades que merece. (Profesora 4, Comunicación).

Es las oportunidades que se les da a ambos ¿no? Tanto al hombre como a la mujer. La opción, la oportunidad que se le da en el desarrollo de la vida. (Profesora 5, Cívica).

Asimismo, este último hallazgo es importante por dos motivos. Primero porque lo señalado por las y los docentes sobre cómo debería ser el enfoque de género, es lo propuesto por el MINEDU (2016): “La Igualdad de Género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” (p. 16). No

obstante, parece ser que la desinformación sobre esta propuesta, aunado a la campaña masiva de colectivos en su contra, repercute en cómo las y los docentes entienden al enfoque de género. Segundo, pese a que el sistema de creencias docentes identificadas sobre el enfoque de género propuesto por el MINEDU (que se sustenta en las creencias centrales de que este enfoque tiene una agenda homosexualizadora, y solo se refiere a la orientación sexual), estas creencias finales establecen un puente de diálogo inicial con las y los docentes para poder implementar este enfoque.

Conclusiones

El objetivo general de la presente investigación fue el de explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la ES. Así, los resultados nos permiten concluir que se evidencian tres creencias centrales en relación a cómo los y las docentes participantes entienden la sexualidad, el sexo y el género: 1) La sexualidad es principalmente biológica; 2) El sexo y el género son lo mismo; es decir, se cree en el binarismo sexo/género natural, heteronormado y excluyente; y 3) La homosexualidad es anormal. Dichas creencias fueron construidas a través de los procesos de socialización docente, experimentados desde un estadio temprano en el seno familiar y en el ámbito educativo de las y los docentes participantes de esta investigación. Se evidenció además que estas creencias influyen en cómo entienden a la ES y el enfoque de género en la educación.

La potencia de las creencias docentes centrales en función a la sexualidad, el sexo y el género, influye en cómo creen que se debe impartir la ES en el aula, y, en apariencia también dentro de su práctica docente, al describir cómo la abordan en el aula a través de la reproducción de modelos de riesgo y moralistas para abordar la ES. De modo similar, estas creencias docentes centrales, influyen en cómo entienden al enfoque de género en la educación; mostrándose que tienen un extremo cuidado ante sus planteamientos por el temor a la homosexualización de sus estudiantes. En ambos casos, se evidencian formas de entender y abordar la ES y el enfoque de género en la educación, que reducen la sexualidad a lo biológico y reproducen estereotipos de lo femenino y masculino desde la biologización de lo social, propia del binarismo sexo/género; y excluyen las vivencias contrarias a la heteronormatividad hegemónica, estigmatizando la homosexualidad.

El sistema de creencias docentes identificado alrededor de la ES y las formas adecuadas de impartirla, se fundamenta en tres creencias centrales: 1) La vivencia de la sexualidad adolescente es negativa, 2) La ES se debe abordar superficialmente en el aula y 3) Hipervigilancia

de padres y madres de familia para abordar la ES en el aula. Las dos primeras creencias se retroalimentan directamente al señalar que es mejor evitar temas como las relaciones sexuales y la homosexualidad; en ambos casos, pareciera que abordarlos conllevaría a una práctica negativa y contagiosa, que podría ser inmoral y anormal. Este ambiente de ocultamiento guarda relación con la tercera creencia; la plana docente reporta temor ante la reacción de las familias al abordar estos temas. Temor que tiene correlato con la realidad, debido a la influencia del debate público actual sobre temas de género y sexualidad, con posiciones contrarias de parte de colectivos conservadores como CMHNTM y Padres en Acción Perú.

El sistema de creencias docentes, identificado alrededor del enfoque de género en la educación, se fundamenta en dos creencias centrales sobre la propuesta de este enfoque desde el MINEDU: 1) Busca homosexualizar a las y los estudiantes y 2) Solo se refiere a hablar sobre la orientación sexual. Estas creencias parecen encontrar fundamentación en tres elementos. El primero, la falta de conocimiento sobre el planteamiento institucional del ministerio; el cual aboga por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y el respeto a la construcción de sus identidades de género. El segundo, que, ante la falta de conocimiento, se guían por las creencias propias en relación al tema, fundadas en prejuicios sobre la homosexualidad; donde, cabe recalcar que en el CN 2016 no se mencionan las palabras homosexual ni homosexualidad. El tercero, a la influencia de colectivos y entidades religiosas contrarias a la propuesta, que han diseñado una campaña de deslegitimación, que tiene como estandarte el sistema de creencias docentes reportado, en relación al enfoque de género en la educación.

El contraejemplo reportado a través del profesor 1 (Matemática), reforzó la influencia de las creencias personales sobre la sexualidad dentro de la práctica pedagógica sobre ES en la escuela y el entendimiento del enfoque de género. Es el único docente que brindó una definición integral sobre la sexualidad y tiene un discurso claro respecto a la importancia del respeto e inclusión de la diversidad sexual; lo que guarda relación con el modelo integral de ES que promueve a través de su práctica pedagógica, y la visión positiva sobre el enfoque de género, aunque considere que solo se refiere a abordar temas sobre homosexualidad.

Por otro lado, se evidenciaron dos discursos contrarios al sistema de creencias centrales compartido por las y los docentes participantes: 1) Se identificó una creencia que aboga por el respeto a las personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual, a pesar de la tendencia a entender la homosexualidad como anormalidad. 2) Se identificó que la plana docente cree que la escuela es un ambiente adecuado para hablar de ES, así la totalidad de docentes considera que es importante abordarla; ello a pesar de la hipervigilancia percibida en relación al entorno familiar de sus estudiantes al tratar estos temas.

El sistema de creencias docentes centrales identificado en la presente investigación, no se articula con el esquema de conocimientos contenidos en la propuesta institucional del MINEDU, que implica un modelo de ES integral y una educación bajo el enfoque de género; por el contrario, sustituye el conocimiento explícito propuesto. Se privilegian aquellas creencias nucleares formadas durante la etapa de formación educativa de las y los docentes; y aquellas sujetas al sistema de creencias compartido por la sociedad, socializadas a lo largo del desarrollo de sus vidas. En ambos contextos, educativo y social, la construcción temprana de estas creencias ha sido influenciada por el sistema patriarcal imperante en la sociedad peruana; que, además, se evidencia claramente en el discurso de los colectivos conservadores que tienen una gran influencia en el debate actual sobre el enfoque de género y la educación sexual.

Los resultados de la presente investigación se alinean con investigaciones previas en el contexto latinoamericano sobre estos temas; y favorecen el entendimiento de la dificultad actual para la implementación de la propuesta del MINEDU en relación al enfoque de igualdad de género propuesto en el CN 2016 y la educación sexual integral, desde la perspectiva de las y los docentes. Así, el sistema de creencias identificado podría servir de aporte para repensar la formación docente peruana, inicial y continua, sobre estos temas; incidiendo en la importancia de la inclusión de los temas de sexualidad y género en las currículas de formación superior. Esto último con miras a combatir aquellas creencias estereotipadas sobre la sexualidad, el sexo y el género que se encuentran a la base de la reproducción de modelos riesgo y moralistas de ES y prácticas de discriminación de género en el aula.

Asimismo, este replanteamiento de formación docente debería tomar especial atención a aquellos puntos de encuentro que existen entre el pensamiento docente y la propuesta institucional, evidenciados en las dos creencias contradictorias que coexisten con el sistema de creencias docente hegemónico identificado. Esta acotación podría configurar el punto inicial desde donde construir las bases para el cambio de creencias docentes, como motor propulsor para la construcción de una sociedad más equitativa y plural desde la escuela. Ello a través de intervenciones que permitan explicitar aquellas creencias que contradigan sus propios modos de entender la igualdad y el respeto hacia las otras personas, que a su vez conecte con la afectividad de las y los docentes en relación a temas de género y sexualidad. Sobre este punto, se sabe el empleo de estrategias metacognitivas es una herramienta eficaz para el cambio de creencias; no obstante, es tarea pendiente explorar e identificar aquellas estrategias didácticas que contribuyan al robustecimiento de la formación docente alrededor de estos temas.

El tiempo asignado para la realización del presente estudio limitó el número de docentes participantes y la ampliación de otras herramientas de recojo de información que permitieran

contrastar el sistema de creencias docentes identificado con su práctica pedagógica en el aula. Por tal motivo, para futuras investigaciones, se recomienda realizar observaciones de clase, como herramienta suplementaria para el recojo de información, con el fin de contrastar las creencias docentes con la práctica pedagógica respecto a los constructos referidos en la presente investigación. Asimismo, sirva también para identificar prácticas docentes que favorezcan y faciliten la implementación de propuestas educativas con enfoque de género, que aboguen por la igualdad de oportunidades para todas las personas y promuevan una visión integral de la sexualidad.



Referencias

- Abenoza, R. (1994). *Sexualidad y juventud. Guía práctica para monitores/as*. Madrid: El Popular S.A.
- Aller, L. M. (1995). *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires: Galerna.
- American Psychological Association, APA, (2011). *Respuestas a sus preguntas sobre las personas trans, la identidad de género y la expresión de género*. Brouchure de la APA Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Concerns Office y de la APA Public and Member Communications. Recuperado de: <http://www.apa.org/topics/lgbt/brochure-personas-trans.pdf>
- Asociación Española de Especialistas en sexología, Academia Española de Sexología y Medicina Sexual, Asociación Mundial para la Salud Sexual, Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología, Programa Modular de Salud Sexual de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Instituto Español de Sexología, Psicología y Medicina (2012). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Documento de Consenso de Madrid*. Recuperado en http://www.flases.net/boletines/educacion_para_la_sexualidad.pdf
- Baez J, (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe: Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Informe del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf
- Bardi, A., Leyton, C., Martínez, V. y Gonzáles, E. (2005). Identidad sexual: Proceso de definición en la adolescencia. *Reflexiones Pedagógicas*, 43-51.
- Bell, B. (2016). Understanding adolescents [Entendiendo a los adolescentes]. En B. Bell, D. Filton, L. Little y N. Toth (Eds.), *Perspectives on HCI Research with Teenagers* (pp. 11-28). Switzerland: Springer.
- Borg, M (2001). Teacher's beliefs [Creencias docentes]. *English Language Teachers Journal*, 55(2), 186 – 188.
- Bourdeiu, P. (2007). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama (Trabajo original publicado en 1998).
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology [Usando el análisis temático en psicología]. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge [Profesores: Creencias y conocimiento]. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Callejo, M. y Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de alumnos que comienzan la educación secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 225-247.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán y J. Redondo (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-216). La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Con mis hijos no te metas Perú-Oficial (CMHNTM) (2016, 15 de diciembre). Respuesta al mensaje de la nación del presidente Pedro Pablo Kuczynski [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.facebook.com/ConMisHijosNoTeMetasOficial/videos/344217052618886/>
- Creswell, J., Hanson, W., Clark, V. y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation [Investigación cualitativa: selección e implementación]. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Díaz, C. (19 de junio del 2018). Estado confía en que Corte Suprema ratificará enfoque de género en Currículo Escolar. *La República*. Recuperado de <https://larepublica.pe/politica/1263777-confia-corte-suprema-ratificara-enfoque-genero-curriculo-escolar>
- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Dirección de tutoría y orientación educativa, DITOE. Resolución Directoral, 0180-2008-ED, MINEDU, (2008).
- Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, DITOE (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral*. Recuperado de: http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1283_GOB523.pdf
- Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, DITOE (2013). *Propuesta para la formación de docentes en educación sexual integral*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5623/Propuesta%20para%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20en%20Educaci%C3%B3n%20Sexual%20Integral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, DITOE, y Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2013). *Educación sexual integral: Derecho humano y contribución a la formación integral*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002217/221729s.pdf>
- Dodge, B.G., Herbenick, D., Zachry, K., Gant, K., Reece, M., Tanner, A., López, E.D.S., and Martinez, O. (2008). Sexuality education in Florida: Content, context, and controversy [Educación sexual en Florida: Contenido, context y controversia]. *American Journal of Sexuality Education*, 3(2), 183–209.
- Duberstein Lindberg, L., Santelli, J.S. y Singh, S. (2006). Changes in formal sex education: 1995–2002 [Cambios en la educación sexual formal: 1995-2000]. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 38(4), 182–189.
- Ernst, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics [El impacto de las creencias en la enseñanza de las matemáticas]. En P. Erns (Ed.), *Mathematics Teaching: The State of the Art*, (pp. 249-254). Londres: Falmer Press. Recuperado de: <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/impact.htm>
- Fennema, E. (1990). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: a review [Creencias docentes y diferencias de género en matemáticas: Una revisión]. En E. Fennema y G. Leder (Eds.), *Mathematics and gender* (pp. 169-187). New York: Teachers' College Press.
- Fernández, J. (2004). Perspectiva Evolutiva: Identidades y desarrollos de comportamientos según el género. En E. Barberá, I. Martínez y A. Bonilla (Eds.), *Psicología y género* (pp. 35-54). Madrid: Pearson.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA (2005). *Antecedentes, situación actual y desafíos de la Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: UNFPA - Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe.
- Fortenberry, J. D. (2013). Sexual development in Adolescents [Desarrollo sexual en adolescentes]. En D. Bromberg y W. O'Donohue (Eds.), *Handbook of child and adolescent sexuality: Developmental and forensic psychology* (pp. 171-192). Oxford: Academic Press.
- Foucault, M. (2012). Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres. En Siglo Veintiuno (Ed.y Trad.) *Michael Foucault. Historia de la sexualidad 2 – El uso de los placeres* (6° Ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores (Trabajo original publicado en 1984).

- Garrahy, D. (2001). Three third-grade teacher's gender-related beliefs and behavior [Tres creencias docentes relacionadas con el género, del maestro de tercer grado]. *The Elementary School Journal*, 102(1), 81-94.
- Gomes, R. (2008). A dimensão simbólica da violência de gênero: uma discussão introdutória [Una dimensión simbólica de la violencia de género: una discusión introdutória]. *Athenea Digital*, 0(14), 237-243.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Guerra, F. (2013). *Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima*. (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5081/GUERRA_RODRIGUEZ_FERNANDO_CIUDADANIA_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis [Tres enfoques para el análisis de contenido cualitativo]. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2015). *Perú: Encuesta demográfica y de salud familiar 2014: Nacional y departamental*. Recuperado de https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1211/pdf/Libro.pdf
- Kirby D. B. (2008). The impact of abstinence and comprehensive sex and STD/HIV education programs on adolescent sexual behavior [El impacto de los programas de abstinencia y los programas integrales de educación sexual y de ITS/VIH en el comportamiento sexual de los adolescentes]. *Sexuality Research and Social Policy*, 5(3), 18–27.
- Kontula, O. (2010). The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s [La evolución de la educación sexual y el conocimiento sexual adolescente en Finlandia en los 2000]. *Sex Education*, 10(4), 373–386.
- Lamas, M. (2009). La perspectiva de género. *La tarea: Revista de Educación y Cultura*, 8, 5-12.
- Louro, G.L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas [Género y sexualidad: pedagogías contemporâneas]. *Pro-posições*, 19(2), 17-23.

- Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores de aprender a enseñar: Una revisión personal. En G. Perafán y A. Adúriz- Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 47-62). Colombia: Nomos.
- Meinardi, E; Plaza, M. V. y Revel Chion, A. (2010). Educación en ambiente y salud. En E. Meinardi (Ed.), *Educación en ciencias* (pp. 191-224). Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). Resolución Ministerial, 0035-2015-ED, MINEDU, (2015).
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). Resolución Ministerial, 0667-2005-ED, MINEDU, (2005).
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). Resolución Ministerial, 281-2016-MINEDU, MINEDU, (2016).
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2005). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2009). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*, Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2013). *Lineamientos y avances en la implementación de las políticas de educación con enfoque de género*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/pdf/foro-pucp.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU (2015). *Experiencia de transversalización del enfoque de género en el Ministerio de Educación*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/pdf/comision-13-03-15.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU (20 de marzo del 2018). *Sobre el enfoque de igualdad de género y el currículo nacional de la educación básica* [Comunicado de prensa]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=46159>
- Moreno, M. (2001). *El profesor universitario de matemáticas: Estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

- Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En G. Perafán y A. Adúriz- Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 63-80). Colombia: Nomos.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., y Cáceres, C. F. (2017). *De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú*. Lima: Guttmacher Institute y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, Sida y Sociedad. Recuperado de: https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1997). *Boletín 43: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001093/109353s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-integral-sexualidad-conceptos-enfoques-competencias.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/guia-igualdad-de-genero-formacion-docente.pdf>
- Ortiz-Hernández (2004). La opresión de minorías sexuales desde la inequidad de género. *Política y Cultura*, (22), 161-182.
- O'Sullivan, L. y Thompson, A. (2014). Sexuality in adolescence [La sexualidad en la adolescencia]. En D. Tolman y L. Diamond (Eds.), *APA Handbook of sexuality and psychology: Vol. 1. Person-based approaches* (pp. 433-486). American Psychological Association.

- Padres en Acción Perú (30 de enero del 2017). *Poder Judicial admite demanda de acción popular contra el curriculum nacional de educación básica* [Comunicado de prensa]. Recuperado de https://docs.wixstatic.com/ugd/732934_be8f1e1d4cbd49d9b513d00324d3b21b.pdf
- Pajares, M. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct [Creencias docentes e investigación educacional: Limpiando un constructo sucio]. *Review of Educational Research*, 62(3). 307-332.
- Papalia, D., Duskin, R. y Wendkos, S. (2005). *Desarrollo humano*. México D.F: McGraw Hill.
- Pecho, P. (2017). *Sexismo ambivalente, pensamientos patriarcales y violencia simbólica intra e inter género en Lima y Huancayo*. (Tesis de titulación, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/9129/PECHO_RICA_LDI_PRISCILLA_SEXISMO_AMBIVALENTE_PESAMIENTOS_PATRIARCALE_S_Y_VIOLENCIA_SIMBOLICA_INTRA_E_INTER_GENERO_EN_LIMA_Y_HUANCAYO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Plaza, M. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires). Recuperado de http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis_5871_Plaza.pdf
- Preston, M. (2013). Very very risky: Sexuality education teacher's definition of sexuality and teaching and learning responsibilities [Muy riesgoso: Educación sexual, definición docente de la sexualidad, enseñanza y aprendizaje]. *American Journal of Sexual Education*, 8(1/2), 18-35.
- Quaresma 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. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 178-199.
- Quaresma da Silva, D. (2013). Lo legitimado y lo estigmatizado: Género y sexualidad en la educación sexual. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(3), 441-448.
- Rentería, M. (2017). Una aproximación a las tipologías en la investigación sociológica a partir de los estilos de vida de homosexuales masculinos en Lima. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 89-117.
- Richards, J. C., Gallo, P. B., y Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change [Explorando las creencias docentes y los procesos de cambios]. *The PAC Journal*, 1(1), 41-62.

- Rodríguez, J. (2014). *La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina: Introducción al análisis demográfico, con énfasis en el uso de microdatos censales de la ronda de 2010*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de http://dev.consultorsalud.org/sites/consultorsalud/files/informe_cepal_0.pdf
- Ruiz, X. (2006). *Familia, escuela y educación de la sexualidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Salinas, P. y Lagos, C. (2014). Género, discurso crítico y violencia simbólica: un trinomio epistemológico en la prensa chilena entre 2006-2011. *Nueva época*, (21), 181-212.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica [Género: una categoría útil de análisis histórico]. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.
- Stanworth, M. (1983). *Gender and schooling* [Género y escolaridad]. London: Hutchinson.
- Tolman, D. y McClelland, S. (2011). Normative sexuality development in adolescence: A decade in review, 2000-2009 [Normativa del desarrollo sexual en la adolescencia: Una década de revisión 2000-2009]. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 242, 255.
- Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M. y Portugal, T (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Underhill K., Montgomery P. y Operario D. (2007). Sexual abstinence only programmes to prevent HIV infection in high income countries: systematic review [Abstinencia sexual, únicos programas para prevenir la infección de VIH en países de altos ingresos: una revisión sistemática]. *British Medical Journal*, 1-12. Recuperado de: <https://www.bmj.com/content/bmj/335/7613/248.full.pdf>
- Vásquez, V. (2015). *Modelo Teórico de la Estructura y Dinámica de las Identidades Sexuales*. (Tesis de titulación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4442/Vasquez_mv.pdf?sequence=1
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Apéndices

Apéndice A: Ficha demográfica para docentes

- **Edad** _____
- **Sexo** _____ **Género** _____
- **Religión** _____
- **Distrito en el que vive** _____
- **Docente Nombrado** _____ **Docente Contratado** _____
- **Formación**
 - Técnica _____
 - Universitaria _____
- **Número de años en servicio** _____
- **Tiempo laboral en IE actual** _____
- **Cursos que dicta** _____

- **Ha dictado tutoría** _____ **No ha dictado tutoría** _____
- **¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre el enfoque de género en la educación?**
 - Sí _____ ¿De quién? _____
 - No _____
- **¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre la educación sexual?**
 - Sí _____ ¿De quién? _____
 - No _____
- **¿Ha recibido alguna otra capacitación?**
 - Sí _____ ¿De quién? _____
 - No _____

Apéndice B: Guía de entrevista para docentes

Indicación: A continuación, te mencionaré situaciones hipotéticas sobre las cuales me gustaría saber tu opinión al respecto. Primero voy a leerte un caso y, luego, te haré algunas preguntas al respecto.

CASO 1: La profesora Sofia cree que los temas de sexualidad y género se deben abordar en la familia y no en la escuela; debido a que considera que esos temas solo son de dominio privado y podrían generar incomodidad en los padres, madres y los alumnos y alumnas al tratarlos en clase ¿Qué opina de la postura de la profesora Sofia?

CASO 2: La profesora Cristina considera que la masturbación es un tema que solo se debe hablar con los alumnos, pero no con las alumnas; debido a que son los varones quienes más presentan ese tipo de conductas y por ello se les debe guiar de manera directa en este tema ¿Qué opina de la postura de la profesora Cristina?

CASO 3: El profesor Luigi no quiere hablar de educación sexual en clase porque cree que avivaría la curiosidad de los alumnos y alumnas, promoviendo que tengan relaciones sexuales a muy temprana edad. El profesor Ricardo, en cambio, considera que hablar de educación sexual en el aula, brindaría información útil a sus estudiantes y postergaría su inicio sexual ¿Qué opina de la postura del profesor Luigi? ¿Qué opina de la postura del profesor Ricardo? ¿Cuál postura se asemeja más a la suya? ¿Por qué?

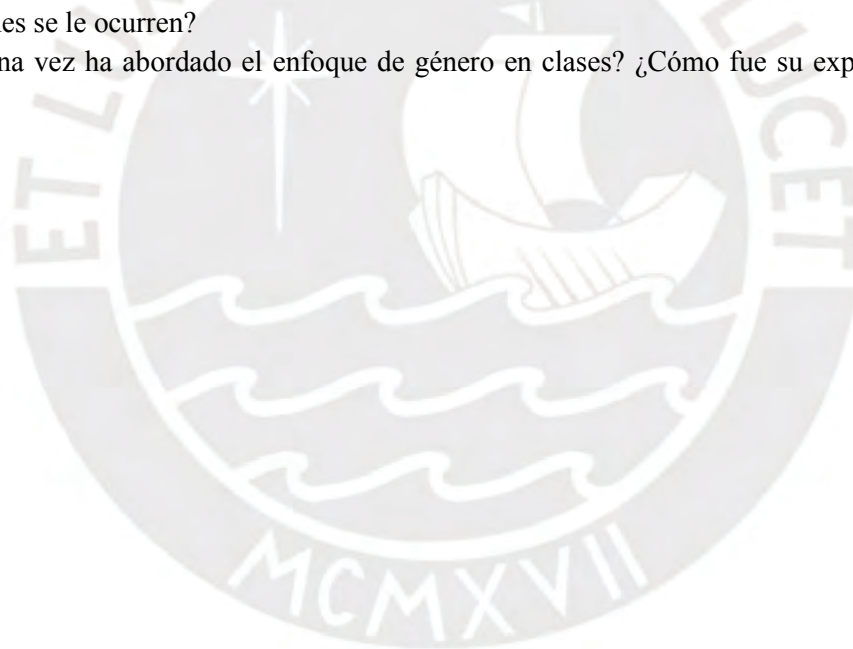
CASO 4: La profesora Norma cree que cuando se habla del género como diferenciado del sexo, se quiere masculinizar a las mujeres y feminizar a los hombres. La profesora Marta, en cambio, cree que sí son distintos; considera que el sexo corresponde a la dimensión biológica de las personas y el género tiene que ver con las conductas que, culturalmente, se atribuyen a los géneros. ¿Qué opina de la postura de la profesora Norma? ¿Qué opina de la postura de la profesora Marta? ¿Cuál postura se asemeja más a la suya? ¿Por qué?

CASO 5: El profesor Martín considera que, al hablar de homosexualidad en clases, esta tendería a verse como normal y fomentaría que los estudiantes se vuelvan homosexuales ¿Qué opina de la postura del profesor Martín?

CASO 6: El profesor Luis cree que el enfoque de género consiste en enseñar a los estudiantes que hombres y mujeres merecen las mismas oportunidades. La profesora Julia, en cambio, considera que el enfoque de género busca generar conflicto entre hombres y mujeres; fomentando que, ahora, las mujeres dominen a los hombres ¿Qué opina de la postura del profesor Luis? ¿Qué opina de la postura de la profesora Julia? ¿Cuál postura se asemeja más a la suya? ¿Por qué?

Preguntas

1. ¿Qué es la educación sexual para usted?
2. Para usted, ¿Cuál sería el propósito de la educación sexual en la escuela?
3. ¿Considera que es importante abordar la educación sexual en la escuela? ¿Por qué?
4. Según usted, ¿qué necesitan saber los alumnos y las alumnas cuando terminan la secundaria en temas relacionados con la educación sexual?
5. ¿Alguna vez ha abordado temas relacionados a la educación sexual en clases? ¿Cómo describiría su experiencia?
¿sintió que estaba preparado para ello? ¿sintió que les sirvió a sus estudiantes?
6. ¿Considera que los temas de educación sexual se deben tratar de una manera con hombres y de otra con mujeres? ¿Por qué?
7. En relación a lo que hemos venido hablando, me gustaría saber, ¿qué es para usted la sexualidad?
8. Según usted, ¿qué es el género? Si le pidiera una definición personal de “género”, ¿cuál sería?
9. ¿Cuál es la diferencia entre sexo y género?
10. Según usted, ¿a qué se refiere el enfoque de género en la educación?
11. ¿Considera que es importante abordar el enfoque de género en la educación? ¿Por qué?
12. Según usted, ¿cómo se podría abordar el enfoque de género en las clases? ¿Qué actividades o acciones se le ocurren?
13. ¿Alguna vez ha abordado el enfoque de género en clases? ¿Cómo fue su experiencia? ¿Qué hizo?



Apéndice C: Carta de Compromiso con la IE

Estimado/a

Director/a de la IEP

Presente.

Me es grato saludarlo/a y presentarme. Mi nombre es Andrea Lucia Rodríguez Reyes, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El motivo de la presente es el de comunicarle mi interés por **realizar un proceso de investigación** con su institución educativa bajo la supervisión de la Doctora María Angélica Pease. Esta investigación tiene como finalidad identificar las creencias docentes en relación a temas de educación sexual. Asimismo, la estudiante se compromete a participar en las actividades propuestas guardando los principios éticos correspondientes.

La investigación se manejará considerando que el bienestar de los y las participantes es una prioridad.

- Toda información será manejada respetando el principio ético de privacidad, por lo que la estudiante a cargo de la investigación guardará los nombres de la institución y la identidad de todas las personas con las que se realizarán las entrevistas, manteniéndolas en el anonimato. Del mismo modo al ser esta información difundida en publicaciones académicas se respetarán los mismos protocolos de cuidado y los mismos principios éticos.
- La devolución de resultados se manejará de manera confidencial y solo para fines de informar a la institución educativa de los principales hallazgos.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, pueden contactarse directamente con la investigadora Andrea Rodríguez (rodriguez.andrea@pucp.pe) y/o con su supervisora de tesis María Angélica Pease (mapease@pucp.pe)

Lima, _____, del 2017

Firma del Director/a
DNI

Firma de la Investigadora
DNI

Apéndice D: Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de investigación es proveer a los participantes en esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la alumna Andrea Lucia Rodríguez Reyes, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad del Perú. La meta de este estudio es identificar las Creencias Docentes sobre temas relacionados a la educación sexual.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la ficha demográfica y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso le perjudique de alguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Andrea Lucia Rodríguez Reyes. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es de identificar las Creencias Docentes sobre temas relacionados a la educación sexual.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, la cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Andrea Lucia Rodríguez Reyes (rodriguez.andrea@pucp.pe) y/o a su supervisora de tesis María Angélica Pease (mapease@pucp.pe).

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

Lima _____ de _____ del 2017.

Firma participante

Firma investigadora

