

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**Percepciones docentes sobre las condiciones para la  
enseñanza de la educación sexual integral en las aulas de  
V ciclo de primaria en una institución educativa pública de  
Lima**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Primaria que presenta:

***Nicole Janeth Ames Chipana***

Asesora:

***Aurea Julia Bolaños Hidalgo***

Lima, 2022

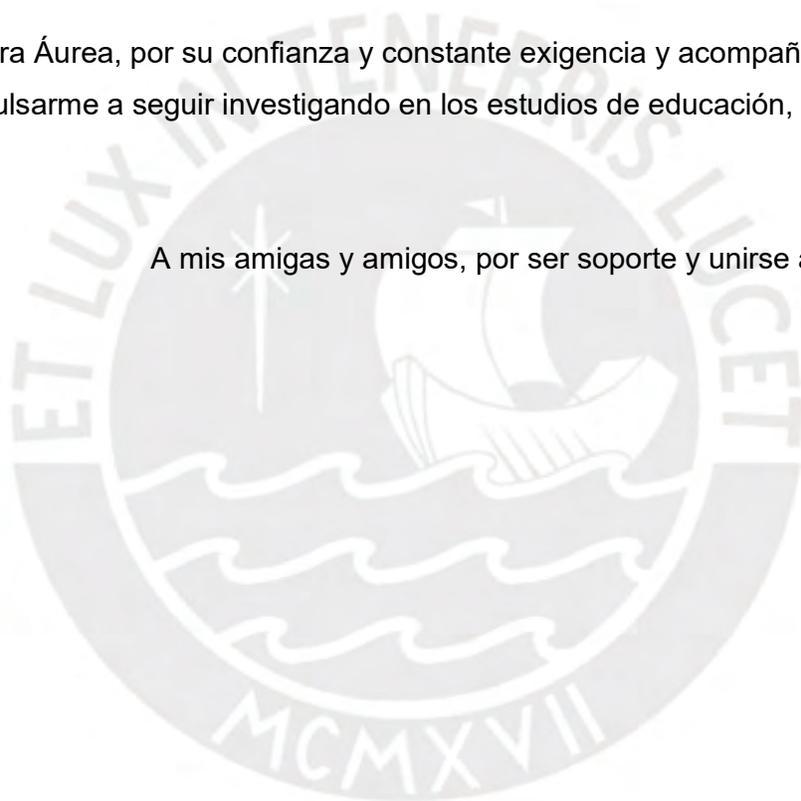
## AGRADECIMIENTOS

Dedico esta investigación para aquellos y aquellas que luchan por una educación equitativa, democrática y transformadora, confiando en que las niñas, niños y adolescentes, son la esperanza para un Perú sin violencia.

A mi madre, por enseñarme con esfuerzo y voluntad; a mi padre, por su dedicación y paciencia; a mi hermana, por su valentía y cariño; a mi familia que me acompaña en este camino, llamado vida.

A mi asesora Áurea, por su confianza y constante exigencia y acompañamiento, por impulsarme a seguir investigando en los estudios de educación, sexualidad y género.

A mis amigas y amigos, por ser soporte y unirse a esta lucha.



## RESUMEN

La Educación Sexual Integral, además de ser un derecho humano y una obligación estatal, es un proceso esencial para formar estudiantes con agencia de su propio desarrollo sexual, y con autonomía para tomar decisiones conscientes, valorando su cuerpo, formando relaciones afectivas saludables, cuestionando las desigualdades de género, adoptando prácticas de autocuidado, entre otros. Para lograr la enseñanza de la ESI en las aulas, es necesario que los diversos actores educativos trabajen de manera colaborativa garantizando el cumplimiento de tres condiciones: 1) Respaldo de las políticas y gestión educativa, 2) Alianza con las familias y actores de la comunidad, 3) Fortalecimiento de las competencias y actitudes docentes. En tal sentido, el objetivo de la investigación es analizar percepciones sobre las condiciones para la enseñanza de la ESI de docentes de V ciclo de primaria. En consecuencia, se plantean dos objetivos específicos, los cuales buscan identificar creencias docentes respecto a la sexualidad y la ESI, y describir sus percepciones sobre las condiciones anteriormente mencionadas. Asimismo, la investigación es cualitativa y de nivel descriptivo, y para recoger la información se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada a 6 docentes y 1 director de la institución educativa. Uno de los hallazgos más significativos es que los informantes -mayores de 50 años, con creencias limitadas de la sexualidad- enseñan desde un modelo biológico y biomédico a través de escasos recursos interactivos. Por otro lado, dos informantes -menores de 50 años, quienes comprenden a la sexualidad desde su integralidad- logran brindar actividades y sesiones sobre ESI desde la dimensión socioafectiva en áreas como Personal Social, y Tutoría y Orientación Educativa, y haciendo uso de estrategias que promueven la participación entre sus estudiantes.

**Palabras clave:** sexualidad, educación sexual, enseñanza de la educación sexual, creencias, percepciones docentes.

## ABSTRACT

Comprehensive Sex Education, in addition to being a human right and a state obligation, is an essential process to train students with the agency of their own sexual development, and with autonomy to make conscious decisions, valuing their bodies, forming healthy affective relationships, questioning the gender inequalities, adopting self-care practices, among others. To achieve the teaching of CSE in the classrooms, it is necessary for the various educational actors to work collaboratively, guaranteeing the fulfillment of three conditions: 1) Support for educational policies and management, 2) Alliance with families and community actors, 3) Strengthening of teaching skills and attitudes. In this sense, the objective of the research is to analyze perceptions about the conditions for the teaching of ESI by teachers of the 5th cycle of primary school. Consequently, two specific objectives are proposed, which seek to identify teaching beliefs regarding sexuality and CSE, and describe their perceptions of the aforementioned conditions. Likewise, the research is qualitative and descriptive, and the semi-structured interview technique was used to collect the information with 6 teachers and 1 director of the educational institution. One of the most significant findings is that the informants - over 50 years of age, with limited beliefs about sexuality - teach from a biological and biomedical model through scarce interactive resources. On the other hand, two informants - under 50 years of age, who understand sexuality from its entirety - manage to provide activities and sessions on ESI from the socio-affective dimension in areas such as Social Personal, and Educational Tutoring and Guidance, and making use of strategies that promote participation among their students.

**Keywords:** sexuality, sexual education, teaching of sexual education, beliefs, teachers' perceptions.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL</b>	12
<b>Capítulo 1. Marco Conceptual sobre las Condiciones para la Enseñanza de la Educación Sexual Integral</b>	12
1.1. Abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel de Primaria	12
1.1.1. Evolución y Dimensiones de la Sexualidad	13
1.1.2. Creencias de la Sexualidad y Currículo Oculto	16
1.1.3. La Educación Sexual desde el Modelo Integral	18
1.1.4. Importancia y Objetivos de la Educación Sexual Integral	20
1.1.5. La Educación Sexual Integral en el V Ciclo de Primaria	23
1.2. Condiciones para la Enseñanza de la Educación Sexual Integral	26
1.2.1. Respaldo Institucional y Entorno Escolar Seguro	28
1.2.1.1. Soporte Nacional e Institucional.	29
1.2.1.2. Entorno Escolar Seguro y Libre de Violencia.	32
1.2.2. Alianza con las Familias y Actores de la Comunidad	33
1.2.2.1. Participación de las Familias.	33
1.2.2.2. Articulación con Aliados de la Comunidad.	35
1.2.3. Fortalecimiento de las Competencias y Actitudes Docentes	36
1.2.3.1. Personal Docente Formado y Capacitado.	36
1.2.3.2. Actitudes Favorables del Docente.	39
<b>Capítulo 2. Marco Contextual de La Educación Sexual Integral a Nivel Internacional y Nacional</b>	41
2.1. Marco Normativo Internacional de la Educación Sexual Integral	41
2.1.1. La ESI como Condición para otros Derechos Humanos	41
2.1.2. Políticas que respaldan la Educación Sexual en América Latina	42
2.2. Marco Normativo Nacional de la Educación Sexual Integral	45
2.2.1. La Educación Sexual Integral en el Marco Legislativo Peruano	45
2.2.2. Incorporación de la Educación Sexual en el Currículo Nacional	46
<b>SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN</b>	51
<b>Capítulo 1: Diseño Metodológico de la Investigación</b>	51
1.1. Enfoque y Nivel de la Investigación	51
1.2. Objetivos, Categorías Y Subcategorías De La Investigación	52
1.3. Informantes de la Investigación	53
1.4. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos	54
1.5. Procesamiento de Datos	55
1.6. Principios de Ética de la Investigación	55

<b>Capítulo 2: Análisis e Interpretación de Resultados</b>	56
2.1. Creencias Docentes sobre Sexualidad y Educación Sexual Integral	56
2.1.1. Creencias Docentes sobre Sexualidad	56
2.1.2. Creencias Docentes sobre Educación Sexual Integral	60
2.2. Condiciones para la Enseñanza de la Educación Sexual Integral	65
2.2.1. Percepciones sobre el Respaldo Nacional e Institucional a la ESI	65
2.2.2. Percepciones sobre alianzas con Familias y Actores Estratégicos.	73
2.2.3. Percepciones sobre las Competencias y Actitudes Docentes	80
<b>Conclusiones</b>	90
<b>Recomendaciones</b>	92
<b>Referencias</b>	93
<b>Anexos</b>	97



## INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, es necesario reconocer la urgente necesidad de que las niñas, niños y adolescentes desarrollen capacidades y actitudes, así como adquieran conocimientos en relación a la Educación Sexual Integral (ESI), a fin de fortalecer su desarrollo socioafectivo, pensamiento crítico y autocuidado, y empoderar su toma de decisiones para reducir desigualdades de género y prevenir situaciones de riesgo, como violencia sexual, abuso infantil, ciberacoso, embarazo precoz, marginación, entre otros.

La importancia de visibilizar la sexualidad en la formación educativa es porque siempre ha estado y está presente en toda sociedad y, por ende, forma parte de cada ser humano desde el momento del nacimiento y se va construyendo y resignificando a lo largo de la vida a través de la interacción diaria de estímulos culturales, sociales y afectivos (Aller-Atucha, 1995; Giberti, 1993; Alonso y Morgade, 2008). Por tanto, la sexualidad contribuye en la construcción de identidades de las y los educandos, así como en la vivencia responsable, libre, crítica y positiva de su desarrollo sexual.

Cabe precisar que el desarrollo de la sexualidad tiene gran influencia en los espacios de aprendizaje, puesto que las escuelas y docentes no solo enseñan conocimientos académicos, sino también socializan y comparten valores, estereotipos, mitos y prejuicios. Es decir, las culturas escolares educan en sexualidad a través de una relación de tensión entre un currículo oculto u “omitido” -creencias, silencios y resistencias- y un currículo formal -objetivos y contenidos de la ESI- (Plaza, González, Meinardi, 2013; Alonso y Morgade, 2008).

Frente a este panorama, es importante buscar puntos de encuentro entre el currículo oculto y formal, con el objetivo de que la escuela, desde su responsabilidad social, incluya la educación sexual integral en el proyecto institucional y desde una articulación con las familias y aliados de la comunidad para contribuir en la formación de las y los estudiantes.

En tal sentido, se concibe a la ESI como un proceso formativo presente en todas las etapas educativas que busca desarrollar valores, conocimientos, actitudes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas con relación al cuidado

y valoración del propio cuerpo, las relaciones interpersonales y el ejercicio de la ciudadanía, tomando en cuenta las particularidades de cada etapa de desarrollo (Minedu 2021; Haberland y Rogow, 2015; UNFPA, 2014).

Por lo tanto, la ESI va más allá de la mera adquisición de información y conocimientos, sino que implica fomentar competencias para formar estudiantes como sujetos libres y con agencia de su propio desarrollo sexual, y empoderar futuros líderes y lideresas con autonomía para exigir derechos a una vida digna, a una educación equitativa y de calidad, y a la salud sexual y reproductiva.

No obstante, desde la realidad peruana, la ESI se ha visto envuelta en un escenario de disputa, rechazo y desvalorización en los últimos años; esto porque las escuelas han fomentado educación sexual desde modelos moralista y biologista, difundiendo representaciones negativas y de riesgo sobre la sexualidad. A ello se suma, la controversia por parte de círculos políticos y religiosos conservadores que han impedido proponer y ejecutar una normativa nacional con rango de ley que respalde a la ESI (Motta *et al.*, 2017; Soberón, 2015)

A partir de ello, es necesario aclarar que la ESI se constituye como un derecho humano y una obligación estatal, la cual está amparada por convenciones y declaraciones de organismos internacionales, así como por el marco legislativo peruano. Además, la educación sexual está contemplada dentro del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), específicamente en el Perfil de egreso, el cual busca que la y el estudiante viva su sexualidad de manera integral y responsable estableciendo vínculos afectivos saludables (Minedu, 2016). Asimismo, un hito reciente es que el año pasado, el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2020) publicó los cuatro propósitos del Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036, en el cual la ESI se enmarca dentro de uno de ellos, específicamente, en la contribución al bienestar socioemocional, resaltando así su importancia para la formación básica y de calidad de las y los estudiantes.

Por tanto, es responsabilidad de toda la comunidad educativa trabajar colaborativamente para implementar la ESI desde una propuesta pedagógica institucional oportuna y contextualizada, y desde una metodología activa y crítica, permitiendo así generar espacios para el aprendizaje significativo sobre la sexualidad.

Para lograr ello, es necesario que los actores educativos logren cumplir tres condiciones esenciales e interdependientes. Dichas condiciones son seleccionadas a partir de las orientaciones que proponen la Unesco (2018) y los Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica (Minedu, 2021): 1) Respaldo de las políticas y gestión educativa, 2) Alianza con las familias y actores de la comunidad, 3) Fortalecimiento de las competencias y actitudes docentes.

Por lo descrito, la presente investigación busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las aulas de V ciclo de primaria en una institución educativa pública de Lima?, problema que se ubica en la línea de investigación de Currículo y didáctica. Ante el planteamiento del problema, el objetivo general es analizar percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las aulas de V ciclo de primaria. Asimismo, se proponen dos objetivos específicos, los cuales buscan, en primer lugar, identificar creencias docentes respecto a la sexualidad y Educación Sexual Integral; en segundo lugar, describir percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral.

En los últimos años, existen investigaciones sobre la ESI que vienen aportando conocimiento relevante en el campo educativo. Desde el ámbito internacional, los aportes de la investigación e intervención de la organización Rutgers (2016) a 12 colegios de primaria y secundaria en Uganda y Kenia, mediante el programa “Whole School Approach for sexuality education”, reflejaron resultados positivos en todos los actores educativos al tener estudiantes empoderados, seguros e informados sobre sus derechos sexuales y reproductivos; docentes capacitados y preparados; familias comprensivas; y escuelas con menores índices de deserción escolar. Por otro lado, en el ámbito latinoamericano, las investigaciones de Plaza, González y Meinardi (2013) han demostrado que las falencias en la enseñanza sobre la ESI por parte de las y los docentes de secundaria recaen en su falta de formación, motivación y conocimientos sobre sexualidad.

En el ámbito académico del Perú, las investigaciones sobre la ESI vinculadas al nivel primario son escasas, por lo que se encontraron tres investigaciones referidas al nivel de secundaria. De esta manera, el estudio sobre la implementación de la ESI

en 61 escuelas secundarias de tres departamentos del Perú, realizado por la UPCH y el Instituto Guttmacher en el 2017, reflejó que solo el 8% de los profesores recibió capacitación especializada y el 85% de los estudiantes respondió que aprendió de sexualidad en internet; ello sumado a los escasos recursos y falta de monitoreo por las autoridades educativas (Motta *et al.*, 2017).

Asimismo, el estudio de Rodríguez (2018) evidencia que las y los docentes de secundaria, respectivamente, poseen una comprensión ambigua sobre sexo y sexualidad, así como perciben la didáctica de la sexualidad desde una mirada biológica preventiva. También los aportes de Soberón (2015) sobre el abordaje de la ESI en un colegio de secundaria de Ayacucho, muestran que la enseñanza de los contenidos en relación a la sexualidad integral se imparte desde una metodología expositiva y de transmisión de información, sin mayor reflexión y discusión de los mismos.

Considerando las premisas anteriores, la motivación personal gira en torno a construir una de las primeras investigaciones peruanas que aborde la ESI en el nivel de primaria, a fin de que los resultados tengan un impacto reflexivo y positivo en la comunidad educativa, y se conciba a la ESI, como una formación clave para formar vidas autónomas, libres, diversas, empáticas y equitativas, en el marco de una convivencia escolar democrática, intercultural, inclusiva y con igualdad de género, y en el marco de un trabajo conjunto entre directivos, docentes y familias.

El presente estudio se desarrolla en dos partes. En primer lugar, se expone el marco conceptual, el cual se divide en dos capítulos. En el primero, se desarrollan los principales conceptos de sexualidad, Educación Sexual Integral, su importancia y ejes de aprendizaje en el V ciclo de primaria; también se describen las tres condiciones para la enseñanza de la ESI. En el segundo capítulo, se aborda el marco normativo internacional y el marco legislativo nacional que avala el cumplimiento de la ESI, como un derecho humano y necesidad educativa, así como se describe la trayectoria sobre la inclusión de la ESI en el Currículo Nacional y en los “Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica” del 2021.

En segundo lugar, se muestran las características de la investigación, la cual incluye un capítulo enfocado en explicar el diseño metodológico que guía la

investigación; y un segundo capítulo en el que se expone el análisis e interpretación de resultados que se generan a partir del recojo de información de la técnica de la entrevista semiestructurada, el contraste con el marco teórico y la postura de la autora. Cabe mencionar que la estructura de este capítulo se basa en las categorías y subcategorías planteadas en el diseño metodológico

Luego, se presentan las conclusiones, las cuales brindan respuesta a los objetivos de la investigación. Finalmente, se exponen recomendaciones que pueden resultar de utilidad para la comunidad educativa y/o para futuros estudios vinculados a la promoción de la ESI en la formación escolar.



## **PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL**

### **Capítulo 1. Marco Conceptual sobre las Condiciones para la Enseñanza de la Educación Sexual Integral**

Este primer capítulo aborda la comprensión de la educación sexual integral (ESI), como proceso formativo esencial que permite la orientación y preparación para la vivencia responsable y saludable de la sexualidad, así como una demanda educativa urgente a implementar en la educación básica, debido al círculo de violencia sexual que se ha incrementado en los últimos años y otras problemáticas que afectan el bienestar de la niñez y adolescencia y vulneran su continuidad en el proceso de formación educativa.

Para la implementación de una enseñanza efectiva, sostenible y escalable de la ESI, se describen tres condiciones claves que las autoridades educativas junto con las instituciones educativas y aliados estratégicos escuelas deben ejecutar de manera articulada: brindar respaldo nacional, asesorías, capacitaciones y gestión de recursos pedagógicos a las escuelas; incluir a la ESI en los instrumentos institucionales, así como formar alianzas con las familias y otros agentes educativos; fortalecer las competencias y actitudes del profesorado en la enseñanza de la ESI, reconociendo el currículo oculto que poseen, así como las demandas e intereses de las y los estudiantes respecto de su sexualidad.

#### **1.1. Abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel de Primaria**

Para comprender los componentes y objetivos de la ESI, es necesario reconocer que la sexualidad, desde su integralidad, forma parte de cada ser humano desarrollándose a lo largo de la vida, y se manifiesta en un proceso de socialización continua de relaciones afectivas, culturales, sociales y morales. Así, se evidencia que la escuela, la familia y la comunidad son agentes fundamentales en la construcción de las identidades sexuales de las niñas, niños y adolescentes.

Las escuelas tienen la responsabilidad social de incorporar y transversalizar a la ESI en sus documentos institucionales y cultura escolar, con el objetivo que se identifiquen demandas sobre la sexualidad, así como se definan acciones y actividades pedagógicas con miras a que las y los estudiantes adquieran aprendizajes

que le permita conocer, valorar y cuidar su cuerpo; tomar decisiones conscientes y responsables para una sexualidad libre y responsable; formarse en valores democráticos; construir relaciones interpersonales libre de violencia; prepararse para prevenir situaciones de riesgo; entre otros, de acuerdo al contexto cultural y la etapa de desarrollo de las y los educandos.

### **1.1.1. Evolución y Dimensiones de la Sexualidad**

Desde una mirada constructivista, la sexualidad forma parte de cada ser humano desde el momento del nacimiento y se va desarrollando y construyendo a lo largo de la vida a través de la socialización e interacción con diversos agentes del entorno. A partir de ello, se comprende que la sexualidad es un concepto complejo, diverso y en continua evolución que depende de cada contexto cultural e histórico.

Aller-Atucha (1995) plantea que, con la evolución de las civilizaciones y de las ciencias humanas, la sexualidad siempre se ha hecho presente y se ha desarrollado en cuatro etapas históricas: la primera etapa hace referencia al mundo antiguo, donde se concibió a la sexualidad como elemento divino de la fertilidad; posteriormente, en el mundo clásico, significó expresión natural y corporal; luego, en la civilización cristiana, se desarrolla la represión hacia los deseos y placeres sexuales, asociándolo como “pecado”; finalmente, en esta etapa actual, se manifiesta una eclosión y autonomía de la sexualidad.

Del mismo modo, Weeks (1998) manifiesta que la sexualidad no es un hecho biológico dado, puesto que ha sido y es un producto de negociación y luchas humanas (citado en Unesco, 2013). El aporte de dichos autores clásicos permite comprender que si bien la sexualidad es un constructo universal -es decir presente en todo ser humano y sociedad-, este no se desarrolla de manera homogénea e instantánea por el hecho de nacer o asignar el sexo biológico a una persona, sino que la sexualidad integra otras dimensiones que se van resignificando individual y colectivamente a través de las relaciones sociales y normas culturales.

En esa misma línea, Foucault (1981) enfatiza que la resignificación individual y colectiva de la sexualidad depende de estímulos personales, culturales, sociales, los cuales permiten desarrollar saberes que conforman los modos en que las personas piensan y entienden el cuerpo (citado en Giberti, 1993). En otras palabras, la

complejidad cultural de la sexualidad influye en la construcción de la identidad, corporalidad y subjetividad de cada persona.

Asimismo, este proceso de conformación de la identidad está marcado por un proceso de diferenciación sexual entre hombres y mujeres, según Weeks (1998, citado en Unesco, 2013). Desde antes del nacimiento, todo bebé pasa por un proceso de sexuación continua que depende de las expectativas culturales de cada familia y sociedad, como se detalla en los siguientes párrafos.

La primera diferencia que se hace es cuando se le asigna el sexo femenino o masculino, entendiendo el constructo sexo como un “[...] conjunto de características biológicas que se determinan al nacer y está asociado al conjunto de atributos físicos, esto define a los seres humanos como hombres y mujeres” (González, 2017, p. 4). A partir de esta asignación, el entorno empieza a atribuir rasgos femeninos o masculinos al bebé, dependiendo del sexo, a través del lenguaje, vestimenta y comportamientos diferenciados, influyendo en las identidades de género.

En relación a la categoría de género, que conforma la identidad sexual, Lamas (2014) expone que el género es una construcción histórica y cultural que se refiere a aquellas características dicotómicas y complementarias que la sociedad ha asignado al sexo masculino (fortaleza, racionalidad, independencia), y al femenino (cuidado, emotividad, dependencia). Esta relación binaria, que solo admite dos géneros (sexo femenino con el género mujer, y sexo masculino con el género hombre), se constituye en roles de género tradicionales que la sociedad espera de los hombres y mujeres en las formas de vestir, hablar, comportarse y relacionarse.

Así, el aporte de esta autora permite comprender que el sistema del binarismo de género perpetúa los roles de género tradicionales, excluyendo a otras personas con identidades o expresiones de género diversas, así como otras orientaciones sexuales que difieren de la heterosexualidad.

Frente a estos mandatos de género, González (2017) expone que existen diversas identidades de género, comprendiendo que estas hacen referencia a la vivencia personal e interna del género; es decir, existen masculinidades y feminidades alternativas que rompen con los esquemas tradicionales de género. Por lo tanto, se evidencia la importancia de reconocer las masculinidades y feminidades como

diversas formas de ser, sentir, expresarse y actuar, permitiendo que cada niña, niño y adolescente asuma una sexualidad libre y diversa.

A partir de lo mencionado anteriormente, se esclarece que la sexualidad se enmarca en las relaciones de género y, por tanto, no solo se aborda en las características biológicas según sexo, sino también en la identidad de género, la cual se expresa y vive desde distintas dimensiones sociales, afectivas, culturales y morales. Por ello, es necesario considerar que cada persona desarrolla su bienestar desde la integralidad y diversidad de la sexualidad.

La sexualidad desde la dimensión biológica involucra las áreas relacionadas a la anatomía y fisiología, lo que implica que las personas tengan conocimiento sobre los cambios y partes del cuerpo, métodos de planificación familiar, entre otros (Minedu, 2008). Además de que la sexualidad se refleja en la corporalidad y reproducción humana, esta también se manifiesta en los vínculos y expresiones afectivas, así como en las relaciones libre de violencia que forman las personas.

Como agrega Minedu (2008), esta interacción afectiva-emocional se complementa con factores socioculturales -características del entorno social y cultural- permitiendo conformar una identidad colectiva. Asimismo, la sexualidad desde lo ético y moral se expresa en la reflexión sobre las normas y valores establecidos por la sociedad, y el desarrollo del juicio crítico sobre aquellas prácticas que fomenten la desigualdad de género.

Por tanto, las dimensiones de la sexualidad se involucran entre sí desde una dinámica integradora, buscando promover el autoconocimiento, autocuidado, valoración positiva de la diversidad, relaciones afectivas saludables, conciencia moral y crítica; todo ello en un marco de convivencia pacífica, respetuosa y tolerante. Como lo confirma la Unesco (2013), la sexualidad es fuente de bienestar y realización personal, y potencia la calidad de la comunicación y vínculos afectivos.

En ese sentido, se enfatizan tres puntos sobre la sexualidad: primero, es inherente a cada ser humano y, por ende, dimensión central para la conformación de la identidad individual y colectiva; segundo, se construye de manera continua y de acuerdo a las normas culturales y sociales de cada contexto; tercero, se vivencia en

todo lo que los seres humanos son, sienten, piensan, interactúan, cuestionan y realizan, como resultado de las dimensiones biológica, socio-afectiva y moral.

Además de ello, cabe precisar que el desarrollo de la sexualidad tiene gran influencia en los espacios de aprendizaje de las escuelas, puesto que este agente educativo no solo enseña conocimientos, sino también socializa y comparte valores, estereotipos, mitos y prejuicios. Estos últimos conducen la construcción de la sexualidad e identidad de las y los estudiantes, como se detalla en el siguiente apartado.

### **1.1.2. Creencias de la Sexualidad y Currículo Oculto**

La sexualidad siempre ha estado y está presente en la formación de cada ser humano y en cada contexto cultural y escolar. Esto lo confirma Santos (2008), quien agrega que “[...] toda sociedad educa sexualmente a sus miembros como parte de los procesos de socialización, durante los múltiples aprendizajes sociales que se producen por el hecho de vivir inmersos en una cultura” (p. 6).

En esa misma línea, Alonso y Morgade (2008) sostienen que las escuelas han educado en sexualidades, desde sus inicios, a través de una relación de tensión entre un currículo formal y un currículo oculto; es decir, desde lo formal, mediante contenidos de enseñanza y actividades pedagógicas intencionadas, y desde lo oculto, mediante creencias, prejuicios y silencios sobre la sexualidad.

Así, la escuela y docentes educan sobre sexualidad desde la coexistencia de un currículo formal y un currículo oculto; es decir señalan lo permitido - “lo que se debe aprender para una sexualidad segura y responsable”- y lo prohibido - “lo que no se debe preguntar ni saber”-. Esto último lo afirma Tomasini (2019), quien menciona que la enseñanza de la educación sexual en el aula se constituye a partir de una multiplicidad de discursos y actividades contradictorias entre sí.

En relación a lo anterior, el currículo oculto es un concepto significativo para analizar la educación sexual en el presente estudio, pues engloba los diversos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante las interacciones escolares, que nunca llegan a explicitarse como metas educativas (Torres, 1994). En tal sentido, el currículo oculto transmite aprendizajes no

intencionales respecto a la sexualidad a través de las diversas prácticas escolares, coexistiendo con un currículo formal de la educación sexual.

En esa misma línea, Plaza, González, Meinardi (2013), y Alonso y Morgade (2008) agregan que el currículo oculto, también denominado “currículo omitido”, silencia y rechaza cuestiones vinculadas a la sexualidad, debido a las creencias que posee la plana docente. Ejemplos del currículo “omitido” es cuando las y los docentes rechazan enseñar sobre ESI por creer que estimula el interés en el sexo a temprana edad, pensar que estos temas son “peligrosos” y de “adultos”, entre otros.

Este conjunto de creencias al no estar en concordancia con los conocimientos explícitos del currículo formal, pueden llegar a sustituirlo. Esto debido a que las creencias, en contraste con el conocimiento objetivo, no se fundamentan sobre la racionalidad, sino, sobre los sentimientos, experiencias y vacíos de información sobre el tema al que se refieren (Moreno, 2001, citado en Rodríguez, 2018). En tal sentido, las creencias son filtros que condicionan la percepción de cómo aprender y enseñar sexualidad en los espacios escolares.

No obstante, abordar la sexualidad desde el currículo formal no garantiza que la escuela incluya la dimensión integral de la sexualidad, puesto que existen espacios educativos que priorizan solo la dimensión biológica por razones religiosas, morales o culturales. Esta limitación del currículo formal, Santos (2008) la denomina educación sexual desde un concepto restringido, la cual hace referencia a la información intencionada que instituciones educativas brindan a las y los estudiantes sobre aspectos biológicos, reproductivos y patológicos.

Asimismo, este modelo se caracteriza por ser “[...] "adultocéntrica", pues está centrada en la genitalidad y fines reproductivos y deja de lado aspectos de la sexualidad que pasan por distintas necesidades según las etapas vitales de niños y jóvenes” (Santos, 2008, p. 10). Esta limitación de la educación sexual se relaciona con los modelos biologista y biomédico, profundizados en el siguiente apartado.

Por otro lado, en relación el currículo formal, Santos (2008) también hace referencia a otro tipo de educación sexual a partir de un concepto amplio, el cual aborda la sexualidad desde sus diversas dimensiones (biológica, socio-afectiva y ética-moral), al comprender que toda persona desde que nace pasa por procesos de

socialización sexual y se desarrolla como ser sexuado. Es decir, este tipo de educación sexual se hace presente cuando las escuelas incluyen intencionalmente la integralidad de la sexualidad en su proyecto institucional, por lo que este modelo contribuye en la construcción de identidades sexuales conscientes y libres.

En ese sentido, a pesar de que el currículo oculto respecto de la sexualidad esté presente en toda socialización y cultura escolar, es importante buscar un punto de encuentro entre el currículo formal y oculto, con el objetivo de que la escuela, desde su responsabilidad social, incluya la educación sexual en el proyecto institucional desde sus diversas dimensiones y desde una articulación con las familias y comunidad para contribuir en la formación integral de las y los estudiantes, promoviendo en ellos valores, capacidades y habilidades para una sexualidad libre, responsable y saludable.

### **1.1.3. La Educación Sexual desde el Modelo Integral**

Entendiendo el proceso educativo desde el currículo oculto, que convive los contenidos explícitos del currículo formal, y teniendo en cuenta que la sexualidad no es un hecho dado biológicamente, se comprende que la educación de la sexualidad ha sido y es enseñada a través de prácticas y discursos socioculturales, dando como resultado que, en los últimos cincuenta años, se desarrollen modelos metodológicos que las escuelas han ido enseñando de manera intencional.

Así, Morgade (2012) explica que uno de los modelos tradicionales de mayor presencia en diversos países se vincula con el modelo biologista. Para este modelo, en el currículo formal, enseñar sobre sexualidad es hablar únicamente sobre la dimensión biológica, es decir, temas como la reproducción, fecundación, parto, entre otros, en áreas curriculares específicas como Ciencias Naturales o Biología.

Esta visión limitada pretende formar una “sexualidad segura y correcta” en las y los estudiantes, mediante temas anatómicos y fisiológicos que, además de estar explícitos en el currículo oficial, son contenidos que se pueden enseñar desde la neutralidad y objetividad. Esta idea es complementada por Tomasini (2019), quien agrega que, en particular, el temor a las familias, la ansiedad social entendida como “pánico moral”, tiende a reducir la sexualidad a lo biológico, porque ello crea un “ilusorio” terreno seguro, donde todos se sienten más cómodos hablando.

Posteriormente con el pasar de los años, Morgade (2012) manifiesta que las escuelas incluyeron en su proyecto institucional el modelo biomédico, el cual aborda la sexualidad haciendo énfasis en sus consecuencias negativas y patológicas. De igual manera, Soberón (2015) afirma que este modelo concibe a la sexualidad como un “problema” a causa de los riesgos para el desarrollo de las y los estudiantes, como son el embarazo o transmisión de enfermedades sexuales. Esto último da a entender que este modelo de educación sexual sigue limitando la integralidad de la sexualidad, y buscando educar a las y los educandos desde una “sexualidad segura y correcta”, puesto que da a comprender la experiencia sexual como una práctica peligrosa que tiene consecuencias negativas y, por tanto, debe ser rechazada.

Otro modelo tradicional que tiene gran presencia en las escuelas es el modelo moralizante, el cual a partir de cuestiones morales busca cuestionar las expresiones de la sexualidad, y promueve la abstinencia para evitar resultados negativos que perjudiquen el bienestar de las y los estudiantes (Morgade, 2012). Un ejemplo de este modelo se puede evidenciar en aquellas escuelas que imparten principios morales, donde consideran como “anormal” aquellas identidades sexuales disidentes a la heterosexualidad, fomentan como único método anticonceptivo la abstinencia, entre otros.

Estos tres modelos evidencian relación con las creencias y concepciones sobre sexualidad que han ido evolucionando históricamente, las cuales poseen una visión limitada de la sexualidad, asociándose a aspectos físicos, reproductivos o a los riesgos de salud, y dejando de lado las demás dimensiones afectivas, sociales y culturales, fundamentales para el bienestar integral de las y los estudiantes, y para la construcción de una sexualidad consciente, responsable y autónoma.

A partir de los 70, surgen las luchas feministas y avances científicos, así como normativas internacionales que respaldaron una educación desde un enfoque en derechos humanos, desarrollo humano, interculturalidad y equidad de género, permitiendo desarrollar el modelo integral de la sexualidad. Según la Unesco (2014), el objetivo de este modelo integral es fortalecer la autonomía, toma de decisiones, conciencia crítica, capacidades afectivas y sociales, actitudes empáticas, inclusivas y tolerantes, a fin de formar estudiantes como sujetos libres y autónomos de su propio desarrollo sexual, que sean capaces de ejercer sus derechos sexuales.

Es a partir de este modelo integral que se sostiene la presente investigación con miras a implementarse en los procesos formativos de las niñas, niños y adolescentes del Perú, a fin de educar personas autónomas, críticas y responsables, con capacidades, actitudes y valores que les permitan ejercer su derecho a una sexualidad integral, en el marco de una convivencia de interrelaciones personales democráticas, equitativas y respetuosas. Estos objetivos junto con la importancia del modelo integral son profundizados en la siguiente sección.

#### ***1.1.4. Importancia y Objetivos de la Educación Sexual Integral***

Una educación de calidad no solo debe brindar una formación académica y habilidades pertinentes que respondan a un contexto laboral, tecnológico, competitivo y cambiante, también es necesario proporcionar a las y los estudiantes conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para vivir expresando el máximo de su potencial, así como el logro de su bienestar físico, psicológico, emocional y sexual. Como postula la Unesco (2014), “una educación sexual inexistente o deficiente, no solo no responde a las necesidades y derechos de niños y jóvenes, sino que los expone a serios riesgos para su salud y su vida” (p. 3). Por ello, una educación de calidad, equitativa y democrática debe incluir a la ESI como propuesta formativa transversal y esencial en todos los ciclos escolares.

En la actualidad, la situación de la pandemia y las medidas de confinamiento han puesto en grave peligro el bienestar integral de las niñas, niños y adolescentes, debido a que los casos de violencia sexual, embarazo precoz y deserción escolar, que se vivencian tanto en hogares como en espacios educativos, van en aumento. Según Plan Internacional (2021), se evidencian cifras alarmantes de casos de embarazos de niñas menores de 10 años, víctimas de violación sexual, los cuales se triplicaron en el 2020, siendo solo 26 registrados en el Sistema de Registro del Certificado de Nacido Vivo (CNV). En paralelo, en ese mismo año, los Centros de Emergencia Mujer (CEM) recibieron más de 13.840 denuncias de violencia sexual, el 43 % de las cuales fueron víctimas adolescentes entre 12 y 17 años y el 20,7 % niñas de 6 a 11 años de edad.

Sin embargo, estas cifras muestran una visión parcial de la realidad, puesto que las instancias del CEM estuvieron inoperativas durante los meses de marzo a julio, dejando a niñas y adolescentes desprotegidas ante sus agresores y abusadores.

Este círculo de violencia sexual y embarazo adolescente genera secuelas físicas y psicológicas, así como se acentúan las brechas de género, puesto que las niñas y adolescentes tienen que dejar sus estudios debido al estigma, falta de recursos económicos o dificultades en su salud, vulnerándose su derecho a acceder a una educación de calidad, informarse sobre salud sexual y reproductiva, y formar una vida digna con estabilidad laboral e independencia económica.

Frente a esta realidad peruana que viven las niñas, niños y adolescentes, como producto de la vulneración de sus derechos, se evidencia la importancia de implementar la ESI como una estrategia fundamental para empoderar su autonomía, ciudadanía y pensamiento crítico en la defensa del cumplimiento de sus derechos educativos, sexuales y reproductivos.

Esta necesidad se visibiliza aún más con los resultados de un estudio sobre la implementación de la ESI en 61 escuelas secundarias de tres departamentos del Perú, realizado por la Universidad Peruana Cayetano Heredia y el Instituto Guttmacher en el 2017, el cual reflejó que entre 97–100% de las y los estudiantes, docentes y directores consideran que se debería enseñar ESI en la escuela (Motta *et al.*, 2017). Dichos resultados nacionales demuestran que existen intereses y demandas por parte de los diversos agentes educativos a recibir una formación científica, integral y progresiva en sexualidad.

Otra investigación que confirma que la educación sexual es esencial para la formación integral de las y los estudiantes, es el resultado del informe “Evidencias, lecciones y prácticas para comprender la educación integral en sexualidad” publicado el 2015, el cual demuestra que la implementación de la ESI en 48 países, incluyendo el Perú, ha tenido un impacto positivo en el bienestar de la niñez y adolescencia (Unesco, 2015).

A partir de la situación sistemática de violencia que afecta a la niñez y adolescencia, y frente a las demandas de docentes, familias y estudiantes por recibir formación sobre la ESI, es necesario reconocer la urgente necesidad de que las niñas, niños y adolescentes adquieran competencias, habilidades y conocimientos para vivir una sexualidad libre, diversa y responsable, y formar espacios de convivencia libre de violencia.

Para alcanzar esto último, la ESI se concibe como un proceso formativo presente en todas las etapas educativas que busca desarrollar valores, conocimientos, actitudes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas con relación al cuidado y valoración del propio cuerpo, las relaciones interpersonales y el ejercicio de la ciudadanía, tomando en cuenta las particularidades de cada etapa de desarrollo (Minedu 2021; Haberland y Rogow, 2015; UNFPA, 2014). En ese sentido, la inclusión de la ESI en la formación escolar va más allá de la mera adquisición de información y conocimientos, sino que implica fomentar competencias, actitudes y destrezas para vivir de manera consciente, crítica, equitativa y autónoma, ejerciendo los derechos sexuales y reproductivos.

En esa misma línea, los Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica (Minedu, 2021) y la organización International Planned Parenthood Federation (2016) proponen tres objetivos principales que apuntan a desarrollar la ESI: 1. Contribuir al bienestar de las y los estudiantes a través del desarrollo socioafectivo, pensamiento crítico y el autocuidado. 2. Fortalecer la convivencia democrática, intercultural, y libre de toda discriminación. 3. Contribuir a la prevención de diversas problemáticas vinculadas a la vivencia de la sexualidad.

Desde esta mirada de la ESI, la implementación de dichos objetivos en los espacios escolares articulado con la comunidad y la familia, permitirá empoderar a las y los estudiantes para formarlos como líderes, que hagan frente a las desigualdades de género, asuman una ciudadanía activa y exijan el cumplimiento de sus derechos sexuales y reproductivos.

Ahora que se ha expuesto la definición y objetivos, conviene detallar que la ESI se caracteriza por ser un proceso integral, preventivo, promocional, flexible y científico. Así, según los Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica (Minedu, 2021) y la UNFPA (2017), la ESI es integral porque aborda, según la etapa de desarrollo y ciclo escolar, las diferentes dimensiones de la sexualidad articulando los múltiples enfoques transversales: igualdad de género, derechos humanos, interculturalidad y de inclusión, en la propuesta formativa.

Además, es flexible porque busca contextualizar los contenidos a partir de las necesidades de cada etapa escolar; y es preventiva porque apunta a que las y los estudiantes sean agentes autónomos de su propio cuidado, siendo capaces de

identificar y denunciar situaciones de riesgo en los canales y autoridades respectivas. También es promocional porque promueve la participación activa y empoderamiento de los diferentes actores de la comunidad educativa, formando vínculos con aliados estratégicos para abordar la ESI como: organizaciones no gubernamentales (ONG), comisarías, establecimientos de salud, centro de emergencia mujer (CEM), entre otros (UNFPA, 2017; Minedu, 2021).

Por tanto, a partir de la diversidad y complejidad de los conceptos presentados, vale la pena explicar aquel que se asume para fines de la presente investigación, una educación sexual integral de calidad, contextualizada y apropiada a cada edad es un proceso de enseñanza-aprendizaje transformador, puesto que contribuye al empoderamiento de líderes y lideresas con autonomía para exigir derechos a una vida digna, a una educación de calidad y a la salud sexual.

Asimismo, la ESI no solo es preventiva, sino que promociona capacidades de análisis, comunicación y pensamiento crítico, a fin de que las y los estudiantes puedan tomar decisiones conscientes, valorando su cuerpo, formando relaciones afectivas saludables, construyendo su proyecto de vida libre de estereotipos de género, y adoptando prácticas de autocuidado. Finalmente, la ESI apunta a formar estudiantes con agencia que interactúan democráticamente en el marco de una convivencia en base al respeto, aceptación, tolerancia, igualdad y empatía.

#### ***1.1.5. La Educación Sexual Integral en el V Ciclo de Primaria***

Para alcanzar los propósitos del estudio, la población estudiantil de V ciclo de primaria se define dentro del periodo de la adolescencia, el cual transcurre entre los 10 y 19 años, dividiéndose en una primera etapa desde los 10 a 14 años aproximadamente, denominada pre adolescencia o pubertad. Este grupo integra los grados de 5to y 6to del nivel de primaria, a partir de los cuales es necesario precisar aquellas características, intereses y necesidades que requieren ser atendidas.

Respecto a esto último, el Ministerio de Educación (2014) precisa que, durante esta etapa, que corresponde a la pubertad, las niñas y niños son progresivamente capaces de emitir opiniones y diferenciarlas de las de los adultos. De igual forma, su autonomía moral se fortalece al lograr cuestionar normas sociales. Asimismo, se produce una transición de confusión e interés por los cambios corporales, afectivos e

intelectuales que experimentan, así como por las exigencias de su entorno al tener que cumplir roles de género. Finalmente, se incrementa su curiosidad por saber acerca de los besos, enamoramiento, relaciones sexuales, eyaculación, menstruación, entre otros.

En respuesta a ello, la ESI permite responder a las necesidades e intereses de las niñas, niños y preadolescentes del V ciclo de primaria, al promover conceptos claves relacionados con la corporalidad, identidad, afectividad y relaciones con los demás; así como la construcción de la autonomía, que incluye las nociones de autocuidado, privacidad y respeto del propio cuerpo y el de los demás. Asimismo, favorece la construcción de las nociones de equidad y valoración de la diversidad en las relaciones interpersonales.

Para alcanzar los objetivos de la ESI en las aulas, los Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica, plantea cuatro componentes para la formación de nivel inicial y de primaria, los cuales son: (i) identidad y corporalidad, (ii) autonomía y autocuidado, (iii) pensamiento crítico y comportamiento ético, y (iv) afectividad y relaciones interpersonales (Minedu, 2021). En la misma línea, la Unesco (2018) propone objetivos de aprendizaje para grupos de edad, de acuerdo a ocho conceptos claves como: 1. Relaciones 2. Valores, derechos, cultura y sexualidad 3. Género 4. La violencia y cómo mantenerse seguros 5. Habilidades para la salud y el bienestar 6. El cuerpo humano y el desarrollo 7. Sexualidad y conducta sexual 8. Salud sexual y reproductiva.

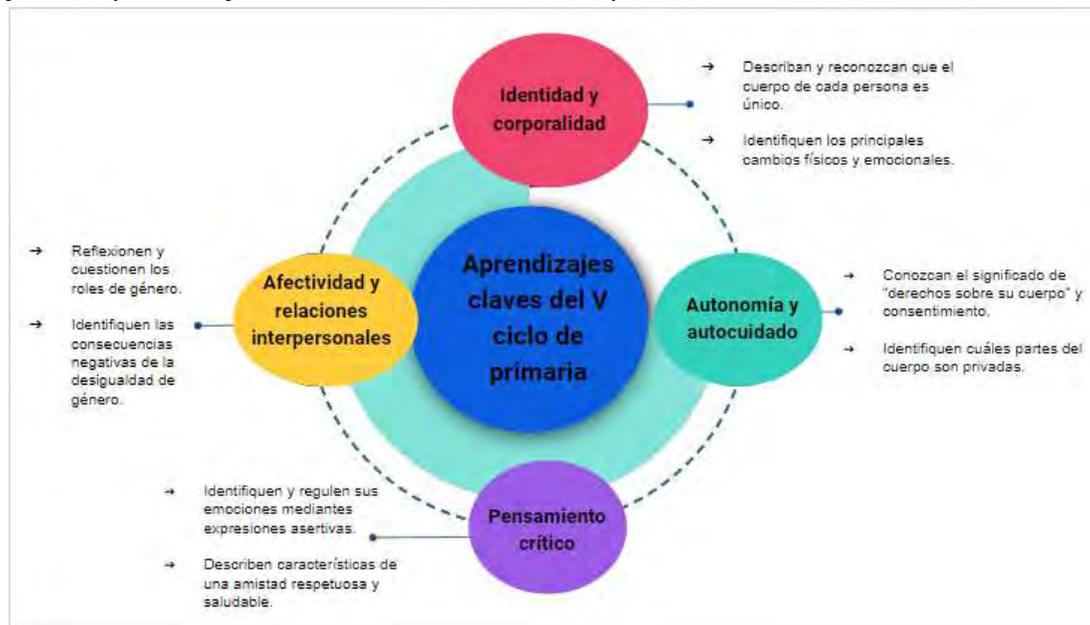
En tal sentido, la presente investigación relaciona los componentes propuestos por los Lineamientos del 2021, con los objetivos de aprendizaje de la Unesco, obteniendo 4 ejes de aprendizaje: identidad y corporalidad; afectividad y relaciones interpersonales; autonomía y autocuidado; y pensamiento crítico, los cuales se deben enseñar de manera interrelacionada para potenciar el desarrollo sexual de las y los estudiantes (Ver Figura 1).

Con respecto al primer eje, identidad y corporalidad, implica que las y los estudiantes comprendan y valoren positivamente su cuerpo, así como identifiquen los principales cambios físicos y emocionales que ocurren durante la pubertad (Minedu, 2021; Unesco, 2018). Por ejemplo, se busca que las niñas y niños describan y reconozcan la diversidad de cuerpos que existen, comprendan que es normal sentir

curiosidad y tener preguntas acerca de sus cuerpos, conozcan el ciclo menstrual, identifiquen cuáles partes del cuerpo son privadas, entre otros.

### Figura 1

*Ejes de aprendizaje sobre la ESI en V ciclo de primaria*



El segundo eje de la ESI es la autonomía y autocuidado, el cual significa que las y los estudiantes aprendan a tomar decisiones conscientes y responsables para cuidar su cuerpo e identidad (Minedu, 2021; Unesco, 2018). Concretamente, se busca que las niñas y niños conozcan el significado de “derechos sobre su cuerpo”, demuestren la capacidad de negarse a hacer algo que no quieren, sepan qué y cómo poner en práctica el consentimiento, aprendan prácticas de autocuidado frente a situaciones que ponen en riesgo su integridad, entre otros.

El tercer eje hace referencia al pensamiento crítico y comportamiento ético, el cual exige desarrollar espacios de reflexión de aquellos mitos sobre sexualidad, estereotipos de género y conductas sexistas que son transmitidos por la cultura (Minedu, 2021; Unesco, 2018). En específico, se busca que las niñas y niños reflexionen y cuestionen los roles de género, cuestionen mitos acerca de la sexualidad o aquellas actitudes que normalizan la violencia, analicen situaciones actuales de inequidad y desigualdad de género en la comunidad y en el espacio escolar, conozcan las maneras de hacer que las relaciones entre géneros sean más justas y equitativas, permitiendo que tomen una posición argumentada.

Por último, el cuarto eje que se relaciona con la afectividad y relaciones interpersonales, implica que las y los estudiantes establezcan vínculos afectivos (apego, amistad, enamoramiento), libres de estereotipos y situaciones de violencia (Minedu, 2021; Unesco, 2018). Concretamente, se espera que las niñas y niños aprendan a identificar y regular sus emociones identificando las causas y consecuencias a través de expresiones asertivas de afecto, conozcan las maneras eficaces de hacer respetar los límites personales, entre otros.

Para abordar estos aprendizajes dentro de las aulas del V ciclo escolar es necesario que la comunidad educativa, en general, esté en la capacidad de incorporar la ESI en sus documentos institucionales y entorno escolar, de manera contextual, objetiva y pertinente según las demandas, necesidades e intereses de las y los estudiantes, docentes y familias. En ese sentido, en el siguiente apartado se abordan tres condiciones claves que las escuelas junto con los agentes educativos deben asumir para implementar la ESI con fines efectivos, sostenibles y escalables.

## **1.2. Condiciones para la Enseñanza de la Educación Sexual Integral**

Es necesario tener en cuenta que la enseñanza y socialización escolar de la ESI no se reduce solamente al espacio del aula, sino que se aprende a través de las diversas actividades, normas, discursos, prácticas y actitudes que fomentan los diversos agentes educativos, por lo que es fundamental desarrollar un trabajo colaborativo entre la comunidad educativa, personal docente y familias.

Como mencionan Plaza, González y Meinardi (2013), la ESI implica una transformación de la cultura escolar que no responde simplemente a una modificación cognitiva, sino que debe incluir una modificación en la dimensión social, moral y cultural. Este aporte indica que, además de enseñar conceptos y promover habilidades en las y los estudiantes, es imprescindible la ejecución de otras condiciones necesarias que hagan frente a los desafíos de la educación sexual como el currículo oculto y las resistencias de docentes y familias, la precariedad de recursos educativos, la falta de capacitaciones, entre otros.

En tal sentido, surge la necesidad de conocer las percepciones docentes sobre el respaldo que les brindan las autoridades educativas, su formación profesional, la participación familiar, así como aquellas actitudes favorables que influyen en la

enseñanza de la educación sexual. Para que la ESI sea enseñada con calidad y eficacia, sea sostenible en el tiempo, y asegure el logro de los objetivos que se propone, es necesario que los actores educativos trabajen colaborativa y concertadamente a través del cumplimiento de tres condiciones educativas.

Las condiciones para la enseñanza de la ESI son seleccionadas a partir de las orientaciones que proponen la Unesco (2018), la UNFPA (2014) y los Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica (Minedu, 2021), así como las acciones estratégicas de la guía e investigación que realizó Rutgers (2016) a 12 colegios de primaria y secundaria en Uganda y Kenia. Las tres condiciones a abordar en la presente investigación son (Ver Figura 2):

1) Respaldo de las políticas y gestión educativa, el cual se divide en dos acciones estratégicas: el soporte nacional e institucional, y el desarrollo de un entorno escolar seguro y saludable.

2) Alianza con las familias y actores de la comunidad, como segunda condición, el cual se divide en dos acciones: la participación de las familias y la articulación con aliados estratégicos.

3) Fortalecimiento de las competencias y actitudes docentes, el cual tiene como acciones: personal docente competente y el desarrollo de actitudes docentes favorables; cabe resaltar que estas tres condiciones son interdependientes.

Asimismo, estas condiciones serán sustentadas a partir de los resultados de dos investigaciones: una investigación peruana que realizó Motta *et al.* (2017), que analiza cómo se implementa la ESI en 61 escuelas de Lima, Ayacucho y Ucayali; y una investigación mixta que indaga los desafíos para la implementación de los planes de estudio de la ESI en las escuelas de Ghana, Kenia, Perú y Guatemala (Keogh *et al.*, 2020).

Por tanto, en el siguiente apartado, se aborda la primera condición para implementar y enseñar ESI en las aulas, teniendo en cuenta que las autoridades educativas y los directivos de las escuelas, desde un liderazgo pedagógico, deben fomentar el compromiso de la comunidad educativa y un trabajo articulado.

**Figura 2**

*Condiciones para la enseñanza de la ESI en las aulas*



### **1.2.1. Respaldo Institucional y Entorno Escolar Seguro**

Como se mencionó anteriormente, la implementación de la ESI no es un proceso automático producido por la existencia de una ley ni es algo que dependa únicamente de las voluntades de directivos y docentes, sino que este proceso formativo se desarrolla a partir de un trabajo multidimensional de diversos agentes. Para garantizar una eficiente y escalable implementación de la educación sexual y asegurar su sostenibilidad, se requiere el respaldo del órgano rector en educación, expresado en políticas y normativas que incorporen a la ESI de manera transversal en un currículo escolar pertinente y contextualizado, y a través de materiales de orientación y campañas de difusión.

Por ende, como menciona Tomasini (2019), es necesario partir desde consensos situados, que atiendan tanto a las experiencias de estudiantes, sus intereses y demandas, como a las realidades institucionales y posibilidades docentes, para generar acciones concretas, sostenibles y contextuales.

Como primera condición, la gestión educativa cumple un papel decisivo en el diseño de un proyecto institucional que incluya a la ESI, considerando el análisis del diagnóstico institucional. A ello se suma, la importancia de ejecutar todas las acciones consensuadas y políticas escolares en un entorno seguro y libre de violencia para las niñas, niños y adolescentes. Para cumplir con lo anterior, se debe ejecutar dos

acciones estratégicas, el soporte nacional e institucional, y un entorno escolar seguro y libre de violencia.

#### 1.2.1.1. Soporte Nacional e Institucional. [1]

Si bien el respaldo del Ministerio de Educación ha sido un proceso lento y ha generado controversia en los grupos políticos y sociales -como se describe en el siguiente capítulo-, existen avances sobre todo en los últimos años. Uno de los avances principales es la publicación de los nuevos “Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica” del 2021 -pieza clave del presente estudio-, otros recursos relevantes son la “Guía para implementar la Educación Sexual Integral” publicado ese mismo año que aborda estrategias para trabajar con estudiantes, familias y comunidad (Minedu, 2021), la plataforma SISEVE para prevenir y atender la violencia sexual y de género en las escuelas, así como otros recursos y campañas virtuales difundidos en relación al enfoque de género.

Asimismo, un hito reciente es que el año pasado, el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2020) publicó los cuatro propósitos del Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036, en el cual la ESI se enmarca en el propósito de contribución al bienestar socioemocional, resaltando así su importancia para la formación básica y de calidad de las y los estudiantes.

Otro avance se muestra en una de las principales normativas educativas que sostiene a la ESI, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del 2016. Concretamente, se refleja en uno de los objetivos del Perfil de egreso: la y el estudiante vive su sexualidad de manera integral y responsable estableciendo vínculos afectivos saludables. También, se trabaja con mayor énfasis la ESI en seis competencias educativas, así como en los enfoques transversales, y en los contenidos del área de Tutoría y Orientación Educativa (Minedu, 2016).

Además del respaldo del Ministerio de Educación, traducido en políticas y normativas educativas, es necesario que los organismos como la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE) trabaje de manera articulada en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) para implementar acciones. Así, la DITOE debe conformar una instancia que brinde asesorías y materiales a las DRE y UGEL (Minedu, 2008).

Luego de que la DITOE realice una propuesta pedagógica de la ESI con asignación presupuestal, las DRE tienen como función la diversificación cultural de los contenidos de educación sexual a los contextos locales; a fin de que las UGEL se encarguen de la distribución directa de dichos recursos educativos a las escuelas y brinden capacitaciones continuas a las y los docentes a fin de sensibilizar sobre la importancia de la ESI (Minedu, 2008).

Dicho trabajo articulado entre las instancias estatales no se ha cumplido en la realidad peruana, de acuerdo a los resultados de la investigación de Motta *et al.* (2017), puesto que, según los entrevistados, las DRE de Ayacucho y Ucayali no han podido diversificar ni entregar los materiales pedagógicos a las escuelas debido a problemas en la organización de funciones y asignación de presupuesto.

Esta gestión, diversificación y distribución de asesorías, capacitaciones y materiales sobre la ESI es una demanda y exigencia de parte de los agentes educativos, como se evidencia en el estudio peruano, el 97% de los estudiantes, el 100% de docentes, el 98% de directores y mayoría de las familias consideran que se debería enseñar ESI en la escuela (Motta *et al.*, 2017). En esa misma línea, en el estudio mixto también se muestran resultados similares: casi todos los directores de escuela (97–100%), estudiantes (96–100%) y maestros (100%) en los cuatro países apoyaron y exigieron la enseñanza de la ESI (Keogh *et al.*, 2020).

Estos estudios y resultados dan a conocer dos panoramas contradictorios, por un lado, se visualiza la dificultad que algunas instancias regionales tienen en la gestión presupuestal y de responsabilidades para diversificar y brindar los recursos educativos -a pesar de que los recursos estén disponibles-, y, por otro lado, se presentan las exigencias y demandas que poseen no solo las y los estudiantes, sino también docentes y familias.

Frente a esta situación, se recalca la importancia de estas primeras acciones de gestión tanto del Minedu como de las DRE y UGEL, puesto que permite que las escuelas inicien y asuman la función de formular e incluir a la ESI en sus instrumentos institucionales, actividades pedagógicas y se logre formar alianzas con las familias y actores externos, en el marco de lo dispuesto por la normatividad: los Lineamientos de Educación Sexual y Currículo nacional.

Para facilitar una enseñanza eficaz y con pertinencia cultural de la ESI en las escuelas se recomienda que los directivos junto con la plana docente sigan la siguiente ruta de 5 pasos (Minedu, 2021; Rutgers, 2016; UNFPA, 2014):

1. Como punto de partida, identificar creencias, intereses y demandas sobre la ESI de los estudiantes, docentes y familias a través de un diagnóstico, considerando su contexto cultural.
2. Incorporar a la ESI en los instrumentos de gestión (PEI, PCI y PAT), dirigido a todos los ciclos escolares y desde un enfoque multidimensional de la sexualidad, a fin de incorporar objetivos, orientaciones y actividades pedagógicas a planificar y ejecutar.
3. Realizar un mapeo y generar alianzas con actores de la comunidad, por ejemplo: Centros de salud, Centros de Emergencia Mujer (CEM), redes educativas, entre otros, para elaborar recursos y realizar ferias educativas, campañas de salud, capacitaciones.
4. Fortalecer la formación continua de los directivos y plana docente a través de capacitaciones o talleres, sobre diferentes temas vinculados con la ESI, como derechos sexuales, desarrollo sexual, afectividad, consentimiento, prevención de la violencia de género, entre otros.
5. Desde el liderazgo de los directivos, organizar reuniones de trabajo colegiado y/o acompañamiento pedagógico para monitorear la implementación de la ESI. Asimismo, coadyuvar en la prevención y atención oportuna de situaciones que vulneren los derechos de las y los estudiantes en coordinación con organizaciones de la localidad.

Esta ruta institucional requiere del compromiso y trabajo colaborativo de todos los agentes educativos, especialmente del liderazgo pedagógico de los directivos, para promover una enseñanza de la ESI de calidad, eficaz y contextual, evidenciándose no sólo en las planificaciones curriculares sino también en las prácticas escolares del entorno escolar. Por ello, la siguiente acción estratégica es brindar a las y los estudiantes un ambiente seguro y libre de violencia, donde puedan vivir y construir su sexualidad con sus pares de manera libre y responsable.

### 1.2.1.2. Entorno Escolar Seguro y Libre de Violencia.

Un aspecto relevante de la implementación de la ESI es que es una herramienta de prevención e intervención para el abordaje de situaciones problemáticas o conflictivas en las escuelas. “Así es que, desde esta perspectiva, se puede promover un clima social favorable en la escuela, al repensar las normas de convivencia, las relaciones y modos de vinculación entre docentes, entre docentes-familias-estudiantes, entre estudiantes” (Tomasini, 2019, p. 151).

Por tanto, otra acción estratégica de la primera condición es que todo entorno escolar debe ser propicio para que se construya la sexualidad de manera segura, libre y responsable, tanto el entorno social como el físico. Rutgers (2016) menciona que, por un lado, la escuela, desde su entorno social, debe acordar normas en el que no se acepten los gritos o castigos u otro acto que genere violencia; por otro lado, desde el entorno físico, los directivos deben implementar instalaciones sanitarias e higiénicas, como inodoros y suministro de agua, así como espacios escolares limpios y seguros para las niñas y niños.

El no brindar una infraestructura eficiente y adecuada con todos los servicios básicos acentúa los números de absentismo escolar y afecta la continuación de estudios, sobre todo en las niñas y adolescentes durante su periodo de menstruación. Así lo evidencia la investigación de Rutgers (2016), donde los baños de las escuelas estudiadas solían estar sucios, las puertas no se cerraban y no había luz ni agua, por lo que las niñas evitaban los baños, y en el periodo de menstruación, aumentaron las inasistencias perjudicando sus notas.

A ello se suma que, en este espacio inseguro, muchos de las y los estudiantes temen y experimentan el acoso escolar o bullying homofóbico, así como se normaliza la violencia a través de prácticas de corrección que incluyen castigos corporales, humillaciones, influyendo negativamente en su bienestar integral. Para cambiar ello, es necesario que las autoridades junto con la plana docente asuman las siguientes medidas para el desarrollo holístico de la ESI (Rutgers, 2016; UNFPA, 2014):

1. Estipular y comunicar normas de convivencia democráticas y medidas disciplinarias, basados en una disciplina positiva para asegurar una interacción respetuosa entre docentes y estudiantes.

2. Ofrecer instalaciones adecuadas con todos los servicios básicos de luz y agua: baños limpios y equipados, espacios de recreación seguros, etc.

A partir de que existan políticas escolares y normas educativas que se basan en una disciplina libre de violencia, junto con espacios equipados, las y los niños potenciarán sus capacidades de aprendizaje y se sentirán seguros para comprender sobre su desarrollo sexual. Todo ello permitirá generar alianzas con las familias y otros actores educativos que brinden orientación y asesoramiento sobre la ESI.

### **1.2.2. Alianza con las Familias y Actores de la Comunidad**

De acuerdo al Minedu (2021) y la Unesco (2013), las familias son aliados importantes para la escuela y para los docentes, al respaldar la enseñanza de la ESI, y asumir un rol participativo y comunicativo que permite integrar lo que aprenden sus hijos e hijas, así como convocar a otras familias a que se sumen. Además, las escuelas junto con actores externos de la salud y organizaciones civiles deben trabajar colaborativamente para proporcionar a las y los estudiantes asesoramiento y servicios que les permitan tomar decisiones responsables.

Por lo tanto, la cooperación y el apoyo de las familias y otros integrantes de la comunidad deben generarse desde el inicio y deben reforzarse con regularidad a fin de mantener una comunicación cercana y asesoramiento continuo.

#### **1.2.2.1. Participación de las Familias.**

Un punto a tomar en cuenta es que, desde los silencios y rechazos, los niños y niñas también aprenden sobre educación sexual. Como lo menciona Santos (2008), una parte de la ESI está dada por la omisión del tema tanto en las familias como en las aulas. En el ámbito familiar, por un lado, existen padres y madres que desde un principio prohíben tocar el tema en casa por razones culturales, religiosas o morales; por otro lado, existen familias que quisieran hablar con sus hijos, pero no saben cómo hacerlo o tienen vergüenza.

Frente a este desconocimiento o incomodidad, existen familias que exigen que las escuelas enseñen sobre sexualidad a sus hijos e hijas. Esta necesidad se visibiliza aún más con los resultados de un estudio sobre la ESI en 61 escuelas secundarias del Perú, el cual reflejó que entre 97–100% de las y los estudiantes, docentes y

directores consideran que se debería enseñar ESI en la escuela; y 89% de los alumnos considera que sus familias están de acuerdo (Motta *et al.*, 2017).

Asimismo, según los estudios de Rutgers (2016) y la Unesco (2013), manifiestan que una vez que la escuela comienza a tener escuela de familia, talleres y charlas con los padres, madres y cuidadores, ellos pueden compartir sus temores y preocupaciones sobre la sexualidad, y empezar a comprender la importancia de la educación sexual en sus hijos e hijas.

La sensibilización a las familias para su posterior participación activa es una condición imprescindible en la enseñanza de la ESI, y también es un proceso gradual y constante que tanto las autoridades nacionales como institucionales deben asumir. Asimismo, esta concientización permitirá que reconozcan los beneficios de la ESI para sus hijos e hijas, y, en consecuencia, la mayoría de ellos se convertirán en promotores, partidarios y aliados de la educación sexual.

En adición, este compromiso y participación activa de las familias permitirá fortalecer la confianza y motivación del profesorado a seguir enseñando sobre la ESI. Como menciona la Unesco (2018), es más probable que las oportunidades de crecimiento personal para las y los estudiantes sean más significativas si docentes y familias se respaldan mutuamente en la implementación de un proceso de enseñanza y aprendizaje guiado y estructurado.

Para lograr que las familias asuman un rol activo y participativo en la implementación de la ESI, el Minedu (2021) y Rutgers (2016) proponen que las escuelas asuman las siguientes acciones estratégicas con las familias:

1. Desde el rol de la escuela, sensibilizar mediante talleres y charlas informativas a las familias sobre la importancia de implementar ESI en la escuela, exponiendo resultados del diagnóstico de la institución.
2. Informar a las familias los objetivos institucionales y actividades pedagógicas sobre la ESI, así como las modificaciones en la política institucional.
3. Formar alianzas con aquellos padres y madres que asumen algún cargo en el comité de familias, a fin de que ellos puedan comunicar los progresos de la implementación de la ESI a la comunidad.
4. Y desde el rol de las familias, participar e involucrarse en las actividades

convocadas por la institución educativa que contribuyan a implementar la ESI, por ejemplo, en el diagnóstico institucional.

Luego de que las familias hayan comprendido la importancia de la enseñanza de la ESI en la formación temprana y continua en sus hijos e hijas, así como del trabajo colaborativo que tienen que mantener con la escuela en beneficio del desarrollo integral de las y los estudiantes, las escuelas deben construir vínculos con aliados estratégicos de la comunidad, con el fin de que brinden soporte, capacitaciones o asesoramientos sobre algún tema específico de la ESI.

#### 1.2.2.2. Articulación con Aliados de la Comunidad.

La implementación de la educación sexual expresada en las políticas institucionales, normas escolares, programaciones curriculares y en la enseñanza en el aula es importante, pero no es suficiente por sí sola. Como expresa Rutgers (2016), las y los maestros a menudo están sujetos a limitaciones de conocimientos para tratar temas específicos dentro del contexto escolar.

En respuesta a ello, es necesario que las escuelas trabajen en alianzas con otros agentes educativos de la comunidad a fin de que ellos brinden un asesoramiento oportuno o realicen actividades promocionales como campañas de salud, ferias educativas, pasacalles, foros, entre otros, que permitan a las y los estudiantes informarse sobre sus derechos sexuales y reproductivos, y prevenir situaciones de riesgo. Los principales aliados a mapear y considerar son Centros de salud, Centros de Emergencia Mujer (CEM), dependencias policiales, asociaciones culturales, organizaciones no gubernamentales, redes educativas, entre otros.

Para lograr construir relaciones sólidas con actores de la comunidad, Rutgers (2016) y UNFPA (2014) recomiendan que ambos actores educativos asuman las siguientes acciones para formar alianzas sostenibles:

1. Desde el rol de las escuelas, identificar aquellos actores del sector salud y organizaciones que promueven los derechos sexuales y reproductivos que se encuentran cerca de la institución educativa, así como contactarlos a fin de desarrollar una relación amigable y asesoramiento continuo.
2. Desde el rol de aliados, facilitar capacitaciones, talleres o charlas tanto al personal docente y directivo como al estudiante, entregar recursos educativos

vinculados a la ESI, desarrollar actividades promocionales, así como atender las derivaciones de las y los estudiantes, según sea el caso, a los centros de salud, CEM u otras instituciones.

A partir de este respaldo institucional y un trabajo colaborativo con las familias y aliados estratégicos, las y los docentes serán capaces de implementar y enseñar educación sexual en las aulas de manera crítica, participativa y sistemática. Esta formación competente, como última condición, es importante ya que ellos cumplen un rol fundamental en la transmisión y análisis de las competencias sobre la ESI.

### **1.2.3. Fortalecimiento de las Competencias y Actitudes Docentes**

La Unesco (2018) manifiesta que las condiciones anteriores como el respaldo nacional e institucional, el acceso a materiales educativos y a capacitaciones continuas sobre la ESI, fortalecen la seguridad, compromiso y motivación de la plana docente para poder enseñar sobre sexualidad desde un clima emocional positivo y metodologías centradas en el alumno. En consecuencia, se comprende que docentes motivados, seguros y, principalmente, respaldados pueden contribuir al bienestar académico y emocional de sus estudiantes.

En tal sentido, para brindar educación sexual de calidad, es importante conocer la percepción que tienen las y los docentes sobre su formación inicial y continua respecto a la ESI, así como identificar la relación con el currículo oculto que poseen, puesto que dichos factores influyen en la seguridad y ejercicio de una educación sexual sin mitos, tabúes o prejuicios, así como permiten el desarrollo exitoso de los ejes y objetivos de los Lineamientos de la ESI.

#### **1.2.3.1. Personal Docente Formado y Capacitado.**

Debido al carácter multidisciplinario de la educación en sexualidad, la formación inicial del profesorado es fundamental. Dicha formación garantiza que las y los maestros estén equipados y actualizados en conocimientos, habilidades y actitudes favorables para la enseñanza de la ESI (Unesco y UNFPA, 2018).

Sin embargo, de acuerdo al estudio latinoamericano de Plaza, González y Meinardi (2013), el profesorado en actividad muchas veces carece de la formación inicial sólida para enfrentarse a las demandas educativas sobre educación sexual.

Este problema se acrecienta cuando, en la realidad peruana, docentes de diversas regiones no reciben capacitación sobre la ESI, y si reciben es de manera esporádica, debido a la falta de apoyo técnico y asignación presupuestal del Minedu, como se demuestra en los resultados de la investigación peruana de Motta *et al.* (2017). Junto a la precaria formación inicial y continua que reciben las y los docentes, se suma la existencia de un currículo oculto, que se evidencia en resistencias o silencios, o en conceptos limitados sobre la sexualidad.

Esta resistencia, omisión o limitación de enseñar ESI desde un enfoque biológico trae como consecuencia que las y los docentes muestren actitudes reticentes, de incomodidad, enojo o desapruében las consultas y dudas de los niños y niñas en relación a la sexualidad; así como hace que las y los estudiantes representen a la sexualidad como algo “malo o negativo”, dándoles como opción que busquen respuestas en Internet u otros medios de comunicación poco confiables.

Frente a este panorama, se hace imprescindible fortalecer las competencias docentes con una formación integral y sólida sobre la ESI, a fin de que la plana docente asuma un rol activo, reflexivo y transformador respecto a la enseñanza, el Minedu (2021) y Rutgers (2016) proponen las siguientes acciones que tanto las autoridades como docentes deben ejecutar:

1. Desde el rol del Minedu y UGEL, garantizar que la ESI forme parte del desarrollo profesional inicial y programas de capacitación continua de las y los docentes. Como enfatiza la Unesco y UNFPA (2018), la educación en sexualidad debe integrarse en las distintas plataformas y en los programas de formación pedagógica inicial.
2. Desde el rol de docentes y tutores, implementar la ESI transversalmente en las competencias curriculares de acuerdo a lo señalado en los Lineamientos del 2021 y en el marco del CNEB.
3. Identificar dificultades, necesidades e intereses de las y los estudiantes sobre la ESI y abordarlo desde actividades pedagógicas o metodologías participativas, que promuevan el pensamiento crítico, como debates, juego de roles, asambleas, discusiones, trabajos grupales, entre otros.
4. Detectar señales de alerta de situaciones que afecten el bienestar de las y los estudiantes, y coadyuvar en la atención de casos de acuerdo a la normativa

- vigente, informando al director y comisiones.
5. Sensibilizar, informar y acompañar a las familias de sus estudiantes, en la importancia de la ESI para su desarrollo integral.

Un punto a tener en cuenta es que la enseñanza de la sexualidad está en una continua tensión entre un currículo oculto -creencias y resistencias- y un currículo formal. En consecuencia, se hace necesario que la formación inicial y continua permita a las y los docentes identificar aquellas creencias, mitos y prejuicios en relación a la sexualidad, esclareciendo nociones sobre sexo, género, y comprendiendo la importancia de los derechos sexuales y reproductivos, así como de la enseñanza de la ESI a lo largo de la formación escolar.

Ello guarda relación con lo hallado en el estudio de Soberón (2015), el cual muestra que, a pesar de que las y los docentes recibieron capacitaciones informativas y expositivas, al momento de abordar educación sexual con sus estudiantes, reproducen sus creencias o evitan cualquier tipo de reflexión a través del silencio. A ello la autora agrega lo relevante de partir de la aceptación de la ignorancia y asumir la presencia de subjetividades, para formar puntos de encuentro entre las experiencias distintas de docentes y estudiantes.

En otras palabras, se reconoce que hablar sobre educación sexual es un tema sensible a tocar, por lo que la o el docente no necesita asumir una posición de “experto” o “especialista”, sino comprender que socializar y compartir respecto a la sexualidad requiere espacios de diálogo, basados en la reflexión, confianza, sobre experiencias, dudas o intereses.

Además de ello, para cumplir una de las acciones enumeradas anteriormente, es importante brindar capacitaciones, charlas y talleres a las y los docentes sobre la forma en cómo enseñar y planificar ESI a través de metodologías participativas y recursos críticos y reflexivos. Como agrega la Unesco (2018), el profesorado responsable por impartir educación sexual en las aulas también necesita capacitaciones en metodologías centradas en el estudiante y estrategias colaborativas y participativas, las cuales son necesarias para abordar ESI de manera crítica y científica, a fin de crear un clima emocional, donde la interacción entre docentes y estudiantes sea abierto, menos prejuicioso y confidencial, como se detalla en el siguiente apartado.

### 1.2.3.2. Actitudes Favorables del Docente.

La enseñanza y socialización de la ESI está mediada por la disposición y actitudes que tenga cada docente; es decir, la calidad y eficacia de la educación sexual depende de la comodidad, confianza y escucha que brinde el profesorado a sus estudiantes para formar espacios de diálogo y actividades pedagógicas participativas.

Esto se hace más necesario cuando en los espacios escolares, las y los estudiantes sienten vergüenza o incomodidad de tocar el tema de sexualidad con sus profesores, o confiar sus experiencias o dudas frente a sus compañeros. Dichas emociones son naturales porque las y los educandos van socializando y aprendiendo, a partir de los medios de comunicación, pares y familiares, que la sexualidad es un tema que no se debe hablar públicamente. Como se demuestra en la investigación peruana de Motta *et al.* (2017), el 39% de las y los estudiantes sienten vergüenza de hacer preguntas sobre sexualidad y el 21% teme preguntar o hablar por las burlas de sus compañeros o del docente.

En respuesta a ello, el profesorado necesita sentirse confiado y seguro para responder dichas interrogantes con información científica y sin prejuicios, según cada etapa escolar y, sobre todo, debe demostrar actitudes de escucha, empatía y confidencialidad para formar un clima emocional positivo donde las niñas y niños se sientan seguros y libres de preguntar, cuestionar y analizar conceptos y casos sobre la sexualidad, sin prejuicios, burlas o temores. La promoción de actitudes de escucha, empatía y confidencialidad permite que las y los estudiantes compartan y empaticen con las diversas experiencias de sus compañeros, así como puedan formar opiniones críticas y tomen sus propias decisiones libre y responsablemente. Ello permitirá fortalecer los vínculos interpersonales entre estudiantes y estudiante-docente, en base al respeto, tolerancia y equidad.

Estas actitudes y competencias docentes también las exigen las y los estudiantes, según un estudio en Gran Bretaña por la Unesco (2018), ellos comprenden por un buen educador, aquel que esté capacitado y tenga conocimientos sobre salud sexual, que sea seguro en sí mismo y no se sienta incómodo o escandalice algunos temas, que sea de confianza, que sepa escuchar y pueda mantener información confidencial.

Por tanto, las actitudes de escucha, empatía y confidencialidad del profesorado junto con el desarrollo de metodologías participativas y críticas va a permitir que las y los estudiantes desarrollen conocimientos sobre educación sexual, formen actitudes respetuosas, tolerantes, empáticas y democráticas con sus pares, así como fortalezcan su autonomía y autoconocimiento sobre su sexualidad, todo ello con el fin de que ellos valoren y asuman su sexualidad de manera saludable, placentera y responsable.

En ese sentido, la implementación de la ESI en las aulas escolares desde estas tres condiciones detalladas a través de acciones estratégicas beneficia no solo a las y los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa. En principio, las autoridades educativas se benefician al desarrollar capacidades de liderazgo, autorreflexión y resolución de problemas, así como se forman alianzas con actores externos que permite un asesoramiento en otros temas relevantes. Asimismo, las y los docentes reconocen la importancia de su participación, se sienten respetados y respaldados, así como aprenden nuevas metodologías didácticas.

Por último, el rendimiento académico de las y los estudiantes mejora, al haber menos ausencias y mayor participación activa tanto en aula como en los acuerdos institucionales, asimismo, las y los estudiantes se sienten más seguros y motivados en la escuela para aprender de diversos temas, se sienten respetados y escuchados por la comunidad. Así, esta implementación efectiva, de calidad, sostenible y replicable en otras escuelas, brinda beneficios a todos los agentes educativos.

Además de este beneficio y alcance colectivo, es necesario manifestar que la ESI es respaldado por normativas internacionales y nacionales, siendo un derecho humano, y obligación del Ministerio de educación, organizaciones civiles y autoridades educativas promover una educación integral, equitativa y de calidad que incluya la sexualidad, a fin de contribuir al bienestar e identidad sexual de la niñez y adolescencia, como se detallará en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 2. Marco Contextual de La Educación Sexual Integral a Nivel Internacional y Nacional**

Este segundo capítulo aborda el marco normativo que respalda la implementación de la ESI, como condición para el ejercicio del derecho a la educación, al acceso a la información, a la salud reproductiva y sexual, entre otros. Asimismo, se describe, desde una mirada histórica, la visibilización e inclusión de la educación sexual en las políticas de América Latina. En específico, se analiza cómo la ESI se ha ido introduciendo en la agenda pública del Perú, hasta expresarse en los Lineamientos educativos del 2021.

### **2.1. Marco Normativo Internacional de la Educación Sexual Integral**

La ESI es un derecho humano y una obligación estatal, la cual está amparada por convenciones y declaraciones de organismos internacionales, así como por documentos que reflejan un consenso global entre los Estados. Según Baez (2016), desde la década de los 70, empezaron los debates en torno a las sexualidades en el ámbito público, y la necesidad de educar e informar a la población joven y adolescente sobre sus derechos sexuales y reproductivos, y la prevención del embarazo y VIH/SIDA. Todo ello con el objetivo de que los países latinoamericanos se comprometieran a implementar y fortalecer estrategias intersectoriales de educación sexual integral y promoción de la salud sexual.

#### **2.1.1. La ESI como Condición para otros Derechos Humanos**

La educación sexual integral no solo forma parte de los derechos humanos, también es condición indispensable para el ejercicio de otros derechos como el derecho a la educación, a la libertad, a la integridad, al acceso a la información, a la salud sexual y reproductiva, a la igualdad, a la no discriminación, al libre desarrollo de la personalidad, entre otros, siendo estos indivisibles e interdependientes.

Como contenido imprescindible del derecho a la educación, la ESI se fundamenta en las disposiciones internacionales. De acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: “La educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad,

a fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales [...]” (Unesco, 2013, p. 9). Entendiendo que la finalidad de la educación es el desarrollo integral de la persona, la sexualidad forma parte central de la identidad, bienestar y relaciones humanas, por lo que su omisión constituye un incumplimiento de las obligaciones estatales de respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación.

El goce de los derechos reproductivos y sexuales, así como el acceso a información confiable y científica sobre sexualidad integral en las y los educandos es responsabilidad de los países latinoamericanos, de acuerdo al Comité de los Derechos del Niño, el cual ha señalado asegurar y proporcionar a las niñas, niños y adolescentes educación sexual, dentro y fuera de la escuela, para que les permita tomar decisiones sobre la vivencia responsable, libre, crítica y positiva de su desarrollo sexual (Unesco, 2014).

Por tanto, es compromiso de los Estados cumplir, respetar y garantizar la implementación y promoción de la educación sexual en espacios educativos formales y no formales, mediante políticas intersectoriales viables, a cada contexto, y sostenibles en el tiempo.

### ***2.1.2. Políticas que respaldan la Educación Sexual en América Latina***

Desde el marco normativo internacional, se ha enfatizado la importancia de la educación sexual y reproductiva para el ejercicio y goce de otros derechos humanos indispensables para el bienestar y desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes. Asimismo, la obligatoriedad y compromiso de los Estados con la promoción de la sexualidad en espacios educativos ha sido avalado por diversos tratados y convenciones internacionales desde hace 50 años.

Con la llegada de la píldora anticonceptiva y las luchas del movimiento feminista, la década de los 70 marcó un hito en los debates en torno a las sexualidades en el ámbito público y su inclusión en las políticas que asumían los Estados. Surge entonces un contexto en el que se busca el control demográfico como aspecto clave para alcanzar crecimiento y desarrollo económico: “la educación en población” (Baez, 2016).

Así, el primer precedente que instó a todos los gobiernos a proveer información –en sus programas de enseñanza académica y no académica–, educación y métodos de planificación familiar dirigido a las poblaciones jóvenes y adolescentes, fue el Plan de Acción Mundial de Población de Bucarest de 1974 (Motta *et al.*, 2017). Desde entonces, se han firmado diversos tratados internacionales por la educación universal e igualdad de género: CEDAW, 1979; Jomtien, 1990; Dakar, 2000; Cairo, 1994; Pekín, 1995; entre otros.

A inicios de la década de los 90, se agravaron las problemáticas del embarazo adolescente y la emergencia del VIH-SIDA, marcando así un segundo momento en las políticas públicas. En 1994, la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo, específicamente en su capítulo XI (Población, Desarrollo y Educación), exigió a los Estados incorporar en sus programas de estudios contenidos sobre la relación entre población adolescente, desarrollo sostenible y salud -incluyendo salud sexual y reproductiva- (Baez, 2016), reduciéndose el concepto de educación sexual a un modelo biomédico-preventivo.

Al año siguiente, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en la Plataforma de Beijing ratificó lo establecido en la Conferencia realizada en El Cairo, así como visibilizó la situación desigual y limitada de las mujeres, niñas y adolescentes. De acuerdo a Muñoz (2017), se recalcó que la falta de atención en los derechos reproductivos de la mujer limita sus oportunidades en la esfera laboral, política, educativa y económica; en consecuencia, se exigió a las naciones garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en el ámbito educativo.

A partir de lo revisado, los acuerdos internacionales declaran y enfatizan la relevancia de informar sobre salud sexual y reproductiva a las y los adolescentes, así como incluir la perspectiva de género en las instituciones educativas. Esto se refuerza con la llegada de foros y convenciones que abogan por la promoción de una educación universal, equitativa y de calidad.

Por ejemplo, en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1979; en el Foro Mundial de Educación, Dakar, 2000; y en el Foro del Acuerdo Nacional, 2002, en los cuales se exigen la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria (Muñoz, 2017).

Ello con el objetivo de erradicar estereotipos de género en las escuelas y fomentar una cultura educativa basada en los principios de equidad, universalización y justicia social.

Desde este panorama histórico, se identifica que el enfoque de sexualidad que predominaba en las políticas internacionales ha ido evolucionando. En un inicio, prevaleció un modelo biomédico-preventivo de la educación sexual que respondió a las problemáticas existentes a fin de controlar las tasas demográficas y prevenir embarazos adolescentes. Con la firma de los últimos tratados, se visibilizó la importancia de incluir el enfoque de género en la educación para erradicar las desigualdades de género.

Todo ello dio lugar a la declaración “Prevenir con Educación” en el 2008, donde se presentó la educación sexual desde un modelo formativo y preventivo, y principalmente desde un enfoque integral (Muñoz, 2017). En específico, la declaración buscó promover el trabajo conjunto de los ministerios de salud y educación con la sociedad civil a fin de implementar estrategias intersectoriales de educación sexual integral y promoción de la salud sexual en las escuelas.

En esa misma línea, según Baez (2016), el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021, estableció como metas a los gobiernos, incluir en los programas curriculares de educación primaria y secundaria, y capacitar al profesorado sobre la educación sexual y reproductiva. Finalmente, en el 2016, el Comité de los Derechos del Niño, demandó a las naciones reforzar sus políticas en relación al acceso a una educación en materia de salud sexual integral en función de la edad y los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Gracias a este conjunto de normativas internacionales, los países latinoamericanos empezaron a visibilizar e incluir el tema de educación sexual integral en sus programas curriculares nacionales. Sin embargo, este avance normativo y legislativo que respalda a la ESI ha sido heterogéneo: “[...] algunos países como Argentina, Colombia, Ecuador y Uruguay tienen leyes específicas; otros como Chile, México, Perú y Venezuela tienen leyes generales con mención específica; en otros se tienen programas federales en articulación con actores sociales como los movimientos sociosexuales” (Motta *et al.*, 2017, p. 19).

## **2.2. Marco Normativo Nacional de la Educación Sexual Integral**

Gradualmente el Estado peruano se ha adherido a los acuerdos internacionales, previamente referidos, orientadas a promover educación universal, de calidad, equitativa y sexual integral, expresadas en leyes generales y específicas. Por tanto, se ratifica el respaldo de la ESI como un derecho humano y obligación estatal, exigiendo a las autoridades educativas, organizaciones civiles y familias a cooperar en conjunto por su garantía.

### **2.2.1. La Educación Sexual Integral en el Marco Legislativo Peruano**

Previamente se ha enfatizado lo indispensable de la educación sexual integral como condición para el ejercicio de diversos derechos humanos, y así contribuir al bienestar y desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes. Asimismo, esta revisión del marco legislativo internacional forma parte del ordenamiento jurídico del Estado peruano, por lo que es de obligatorio cumplimiento promover la ESI en las escuelas del Perú.

En ese sentido, de acuerdo a Fernández (2019), el derecho de las niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual integral tiene una amplia base en el ordenamiento constitucional peruano; particularmente, en los artículos 13 y 14, en los cuales se enfatiza que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana y el pleno desarrollo de sus potencialidades -entendiéndose que la sexualidad es parte constitutiva de la identidad y personalidad de las niñas, niños y adolescentes-. Asimismo, en los artículos 6 y 7 de la misma normativa, se reconoce que todas las personas tienen derecho a proteger y defender su salud, y el derecho a decidir en materia de planificación familiar.

En esa misma línea, la Ley General de Educación (2003) ratifica lo mencionado anteriormente en su artículo 2, en el que se comprende por educación como un proceso de aprendizaje y enseñanza a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación y bienestar integral de las personas; en este sentido, la ESI forma parte esencial de este desarrollo holístico, ya que está relacionada con la identidad, autocuidado, desarrollo socioafectivo y pensamiento crítico de las y los estudiantes

A ello se suma que en el artículo 15 de la Ley N° 27337 del Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (2000), se establece que las niñas y niños tienen derecho a

una educación básica que comprenda la orientación sexual y la planificación familiar. Por último, la obligación del Estado peruano de garantizar y proporcionar educación sexual integral a los niños y adolescentes ha sido explícitamente abordada en la Ley N° 28983 de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

A partir de las disposiciones legales mencionadas anteriormente, se constituye a la ESI como un derecho humano y una obligación del Estado peruano, impartir en las instituciones educativas, a fin de contribuir al desarrollo sexual de las y los estudiantes peruanos, mediante una verdadera educación integral, de calidad y equitativa.

Sin embargo, en el Perú no existe una normativa nacional con rango de ley que garantice la implementación de la ESI a nivel nacional, solo existe una normativa con resolución ministerial que ampara la inclusión de la ESI en los programas curriculares de educación básica; “[...] el hecho de que la política no sea de mayor rango a nivel normativo, con alcance multisectorial y con un presupuesto asignado, restringe su alcance en el país” (Motta *et al.*, 2017, p. 20), como se detalla en la siguiente sección.

### **2.2.2. Incorporación de la Educación Sexual en el Currículo Nacional**

El gobierno peruano, progresivamente, y por compromiso de acuerdos internacionales, se ha responsabilizado de promover y garantizar la enseñanza de la educación sexual en las escuelas mediante programas y documentos educativos. Esto se visibilizó con la inclusión de la ESI en la principal herramienta educativa, el Currículo Nacional, en el cual el modelo de la educación sexual fue evolucionando desde un enfoque puramente biológico hacia uno integral -que este último engloba lo afectivo, social, moral de la sexualidad humana-. En la siguiente imagen (Ver Figura 3) se visualiza la incorporación progresiva de la ESI en el Currículo Nacional y otros documentos importantes que la respaldan.

Es así que se reconocen dos precedentes importantes en el proceso de incorporación de la ESI en el currículo nacional: el primero es el Programa Nacional de Educación en Población (1980–1990) y el segundo es el Programa Nacional de Educación Sexual (1996–2000), ambos liderados por el Ministerio de Educación con apoyo de la cooperación internacional y de la sociedad civil.

**Figura 3**

*Línea de tiempo sobre la inclusión de la ESI en el Currículo Nacional*



En relación al Programa Nacional de Educación en Población (1980–1990), este responde al contexto global de la “educación en población”, en el que predominaba la educación sexual desde un modelo biológico-preventivo a fin de controlar las tasas demográficas. Por tanto, con miras a reducir la pobreza y desarrollar un crecimiento económico, el programa logró incorporar contenidos de educación sexual relacionados a la familia, sexualidad humana, paternidad responsable, planificación familiar, y prevención de enfermedades de transmisión sexual, en los cursos de Educación Familiar; Educación Cívica y Familia; y Civismo, del nivel de secundaria (Minedu, 2008)

En cuanto al Programa Nacional de Educación Sexual (1996–2000), este fue producto de las demandas internacionales de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, Cairo, 1994, y de la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer, Pekín, 1995. En este programa, el enfoque de población cambia hacia un enfoque de derechos sexuales y reproductivos, lo que significó un progreso para abordar contenidos como planificación familiar, violencia sexual infantil y embarazo adolescente en el nivel secundario. “Este programa logró capacitar a 12,500 docentes; sin embargo, tuvo limitaciones de contenido y definición de metas que permitieran la evaluación de sus objetivos” (Motta *et al.*, 2017, p. 20).

A partir de los 2000, la educación sexual dejó de constituir un programa a nivel nacional y pasó a ser responsabilidad del Área de Prevención Psicopedagógica, a cargo de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Ministerio de Educación

(DITOE) (Minedu, 2008). Como resultado de ello, en el 2005, se inició un proceso de reforma curricular a miras de incluir competencias educativas, publicándose el Diseño Curricular Nacional.

Este instrumento curricular logró incorporar la educación sexual a través de tres modalidades de enseñanza: a) como tema transversal del currículo; b) como contenidos de áreas curriculares específicas de primaria y secundaria: de Persona, Familia y Relaciones Humanas, Ciencias Sociales, y Ciencia, Tecnología y Ambiente; y c) como tema del área de prevención psicopedagógica: tutoría.

Por tanto, la educación sexual estaba presente en el DCN desde un modelo integrador, como un proceso formativo y preventivo que acompaña a las niñas, niños y adolescentes para la vivencia positiva, responsable y consciente de su sexualidad y relaciones interpersonales, afectivas. Este reconocimiento valorativo de la ESI se refuerza con la demanda de la declaración “Prevenir con Educación” en el 2008, exigiendo a las naciones mayor compromiso político para implementar educación sexual en las escuelas y contribuir así a una educación integral.

Por consiguiente, ese mismo año, el Estado peruano asumió su compromiso, y la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE) publicó los “Lineamientos Educativos y Orientación Pedagógica para la Educación Sexual Integral” a través de una Resolución Ministerial N° 0180-2008-ED. En este documento, se ofrecen pautas y recomendaciones para que las y los docentes y tutores desarrollen la enseñanza de la ESI en el nivel de educación básica regular, como enfoque transversal, desde el área de tutoría y desde áreas curriculares. Asimismo, en los Lineamientos del 2008, se define a la ESI como una acción pedagógica formativa, progresiva e integral, presente en todo el proceso educativo (Minedu, 2008).

Desde dicha perspectiva integral, los Lineamientos se presentaban como una política de Estado que aseguraba implementar y promover la ESI de manera efectiva, sostenible y contextual a nivel nacional. No obstante, la implementación de la política ha sido débil y relegada, 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 respuesta a ello, se generó un panorama incierto y un clima de resistencias a abordar la ESI en los contextos educativos. Hasta el 2016, periodo en que se aprobó un nuevo instrumento curricular, Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), grupos religiosos conservadores y sectores políticos cuestionaron la propuesta de la ESI como política pública junto con el enfoque de igualdad de género, por incitar el inicio temprano de las relaciones sexuales y promover la homosexualización de las niñas y niños (Soberón, 2015). No obstante, diversos colectivos civiles, autoridades políticas y el Minedu defendieron la inclusión de la ESI y el enfoque de género como aspectos claves en la formación básica regular.

En ese sentido, es necesario aclarar que la ESI, como proceso formativo, está contemplada dentro del CNEB, puesto que dentro del Perfil de egreso se busca que la y el estudiante viva su sexualidad de manera integral y responsable estableciendo vínculos afectivos saludables (Minedu, 2016). Además de estar presente en el Perfil de egreso, la ESI se desarrolla a través de seis competencias educativas: Construye su identidad, se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad, interactúa a través de sus habilidades sociomotrices, convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, construye interpretaciones históricas, y asume una vida saludable.

Asimismo, un hecho a resaltar es que el año pasado, el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2020) publicó los cuatro propósitos del Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036, en el cual la ESI se reconoce como un proceso educativo holístico y humanista, y se enmarca en un propósito, específicamente, en la contribución al bienestar socioemocional, resaltando así su importancia para la formación básica y de calidad de las y los estudiantes.

A ello se suma que el tres de junio del 2021, se publicó y aprobó los nuevos “Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica”, con el objetivo de que se ejerzan dichas normativas en los colegios públicos y privados. Este documento brinda tres estrategias que permiten la promoción de la ESI desde un trabajo conjunto entre autoridades, docentes, familias y estudiantes. Además, es relevante resaltar que la aprobación de este documento se debe a que aún persisten problemáticas sociales, como el embarazo adolescente y violencia sexual a menores,

que afectan el bienestar y vulneran el derecho a la educación y el derecho a la salud sexual de la infancia y adolescencia (Minedu, 2021).

Por lo tanto, progresivamente las normativas nacionales han reconocido, visibilizado y respaldado la implementación de la ESI, como un proceso formativo, preventivo, holístico y promocional de la educación básica. No obstante, a pesar de la aprobación de estos documentos y herramientas educativas, el Estado no ha brindado un respaldo sistemático, reflejado en la falta de presupuesto para las capacitaciones y ejecución de evaluación y monitoreo a las instituciones educativas. Frente a ello, es deber de las escuelas, familias y organizaciones civiles seguir garantizando y promoviendo una educación integral de calidad que incluya la formación de la sexualidad, como fuente de bienestar, ciudadanía y empoderamiento de las y los estudiantes.

En síntesis, este marco normativo nacional e internacional, así como los Lineamientos del 2008 y 2021 han evidenciado la importancia de incluir la ESI en la formación de las y los estudiantes a través de tres condiciones claves que permitan un trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa. Por lo tanto, el desarrollar estas tres condiciones de manera interrelacionada va a beneficiar a todos los agentes educativos, fortaleciendo la comunicación, liderazgo, autonomía y participación de la escuela, sobre todo va a beneficiar a las y los estudiantes, puesto que la ESI promueve conocimientos, actitudes y habilidades que permiten formar agentes críticos, reflexivos, conscientes, autónomos, constructores de su sexualidad, de sus relaciones afectivas, de su propio cuidado y desarrollo sexual.

Finalmente, la implementación de la ESI en las escuelas, de calidad, contextualizada y sin prejuicios, es transformadora porque contribuye a formar líderes y lideresas con valores éticos y democráticos, así como comunidades educativas que construyen una convivencia en base al respeto, aceptación, tolerancia, igualdad y empatía.

## SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

### Capítulo 1: Diseño Metodológico de la Investigación

En este capítulo se especifica el enfoque que ha guiado esta investigación y el nivel desde el cual se desarrolla. Asimismo, se mencionan los objetivos, general y específicos, que se han planteado para abordar el problema de investigación. Además, se explica la definición de las categorías y subcategorías de investigación. Posteriormente, se presenta y justifica la técnica e instrumento que se emplearon para el recojo y el análisis de información. Finalmente, se describe el procesamiento de información y los pasos que garantizan la ética en la investigación.

#### 1.1. Enfoque y Nivel de la Investigación

Dada la naturaleza de la presente investigación, esta se enmarca bajo un enfoque cualitativo, puesto que se busca examinar las características de una realidad educativa particular, así como la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados que están detrás de sus acciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Mack *et. al*, 2005).

Así, el propósito central de la investigación cualitativa es comprender los fenómenos explorándolos en un determinado contexto a fin de descubrir, reconstruir e interpretar la información, priorizando el aspecto humano del objeto de estudio desde sus actitudes, comportamientos, reflexiones o pensamientos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por tanto, partiendo de un proceso inductivo y flexible, la presente investigación cualitativa busca identificar y describir las percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las aulas de V ciclo de primaria en una institución educativa pública de Lima.

Además del enfoque, el nivel de la investigación seleccionada es el descriptivo, pues implica un proceso de indagación que se caracteriza por la observación y descripción sistemáticos de fenómenos de la forma más objetiva que se pueda (Díaz, Suárez y Flores, 2016). Así, al pretender describir las condiciones educativas que permiten la enseñanza de la ESI, se requiere de una investigación que permita caracterizar e interpretar dicho fenómeno educativo sin manipular ninguna variable.

## 1.2. Objetivos, Categorías Y Subcategorías De La Investigación

A partir de lo expuesto, la pregunta que orienta la presente investigación es: *¿Cuáles son las percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las aulas de V ciclo de primaria en una institución educativa pública de Lima?*, problema que se ubica en la línea de investigación de Currículo y didáctica. Ante el planteamiento del problema de investigación, se presentan los objetivos que guían el estudio.

**Objetivo general:** Analizar percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las aulas de V ciclo de primaria.

- **Objetivo específico 1:** Identificar creencias docentes sobre sexualidad y Educación Sexual Integral.
- **Objetivo específico 2:** Describir percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral.

Es relevante mencionar que el presente estudio cualitativo-descriptivo se aborda a partir de dos categorías junto con cinco subcategorías, las cuales guardan relación con la pregunta de investigación y los objetivos de la misma. Según Hernández, Fernández y Baptista, (2014), el concepto de categorías hace referencia a unos parámetros conceptuales que orientan el proceso de recolección, análisis e interpretación de la información del estudio. Por tanto, en la siguiente tabla se distribuyen las categorías y subcategorías del presente estudio, junto con sus definiciones para una mayor comprensión:

**Tabla 1**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO
<b>Educación Sexual Integral</b>	<b>(1) Sexualidad</b> La sexualidad es un concepto complejo y diverso, que se construye de manera continua en todas las etapas humanas, como resultado de la interacción de factores biológicos, culturales, sociales, afectivos, morales.
	<b>(2) Educación Sexual Integral</b> La educación sexual integral (ESI) se traduce como un proceso de orientación y preparación para una sexualidad libre, responsable y saludable; presente a lo largo de la formación educativa.

<p><b>Condiciones para la enseñanza de la ESI</b></p> <p>Las condiciones para la enseñanza de la ESI se manifiestan como acciones estratégicas, que son interdependientes y escalables, y requieren el trabajo colaborativo de los diversos actores educativos para promover la ESI en la escuela.</p>	<p><b>(3) Respaldo institucional y entorno escolar seguro</b></p> <p>La primera condición hace referencia al apoyo que brindan los diversos organismos educativos, como el MINEDU, DRE, UGEL, quienes deben diseñar políticas educativas que incorporen a la ESI, así como ofrecer capacitaciones y recursos. En paralelo, la gestión institucional de la IE incorpora la ESI en sus distintos lineamientos y acciones pedagógicas.</p>
	<p><b>(4) Alianza con las familias y actores de la comunidad</b></p> <p>La segunda condición se refiere a la cooperación activa de las familias y agentes externos, puesto que los primeros son aliados importantes al asumir un rol participativo y comunicativo que permite integrar lo que aprenden sus hijos e hijas, respaldar la enseñanza de la ESI, e invitar a otras familias y colegios, mientras que los segundos son quienes proporcionan información, asesoramiento y servicios de salud.</p>
	<p><b>(5) Fortalecimiento de competencias y actitudes docentes</b></p> <p>La tercera condición aborda las competencias y actitudes del profesorado, que se adquieren durante la formación inicial y continua, con el objetivo de diseñar y brindar sesiones o actividades pedagógicas desde un modelo integral, así como construir en el aula un clima didáctico de la ESI participativo, colaborativo, reflexivo, seguro y en confianza.</p>

### 1.3. Informantes de la Investigación

Para efectos de la investigación, se ha seleccionado una institución educativa pública ubicada en el distrito de San Miguel del nivel de primaria, la cual atiende en el turno mañana. Por tanto, para la selección de informantes, se recurrió al criterio por conveniencia o pertinencia, el cual permite que el investigador seleccione intencionalmente al individuo o grupo de personas que reúnen las características idóneas para los fines del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En ese sentido, en vista de lo planteado y de los objetivos que se pretenden alcanzar, esta investigación seleccionó intencionalmente a seis docentes de V ciclo de primaria (cinco docentes mujeres y un docente hombre), como informantes principales, quienes acompañan y guían la formación de estudiantes pre-adolescentes, así como también se seleccionó al director, autoridad educativa, como informante secundario, quien ejecuta liderazgo y gestión educativa.

Por último, la selección de dichos informantes cumple con el criterio de accesibilidad, ya que se tiene contacto a raíz de las prácticas pre-profesionales, por lo que se puede recabar la información requerida.

#### **1.4. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos**

Además de determinar quiénes son los informantes, es importante seleccionar la forma en cómo se recogió la información. Así, esta investigación cualitativa descriptiva aborda la entrevista semiestructurada, como técnica principal, y como instrumento, el guion de entrevista (Anexo 01). En específico, la entrevista permite desarrollar un diálogo o conversación profesional, con el fin de conocer las descripciones, significados, opiniones y creencias desde la perspectiva de los sujetos en cuestión (Díaz y Sime, 2009). El motivo para seleccionar dicha técnica fue su practicidad, pues a través de la entrevista se pudo conocer a mayor detalle cuáles con las percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral.

Asimismo, el instrumento diseñado es el guion de entrevista semiestructurada, dicho instrumento “[...] consiste en un listado de temas o preguntas abiertas que pueden modificarse o ampliarse en el transcurso de la entrevista” (Díaz y Sime, 2009, p. 5). Para el marco de esta investigación, se desarrolló una serie de preguntas previamente formuladas a partir de tres casos hipotéticos, los cuales permitieron recoger información en relación a la sexualidad y la ESI, experiencias de formación inicial y continua, sobre la participación de familias, así como del respaldo nacional e institucional a la ESI.

Además de ello, es importante mencionar que la guía de entrevista fue validada por dos especialistas del tema. En ese sentido, se le envió el instrumento de investigación junto con una ficha de evaluación el cual incluye cuatro criterios, a fin de que la especialista pueda incorporar comentarios y sugerencias que considere pertinentes. Finalmente, se procedió a modificar con la intención de iniciar la aplicación de las preguntas del Anexo 01.

## **1.5. Procesamiento de Datos**

Después de aplicar la entrevista a los informantes, se organizó toda la información recogida en matrices con el fin de organizar, codificar y procesar toda la información brindada para su posterior análisis. Por tanto, de acuerdo a Díaz, Suárez y Flores (2016), los procedimientos que se efectúan para el recojo de información en una investigación descriptiva son: la recolección de información, la organización y procesamiento de datos, y el análisis de la información.

Respecto al primer aspecto, después de recoger la información, se organizó todo lo registrado, clasificando y ordenando las unidades de información según los criterios. Para la codificación abierta, se leyeron cuidadosamente todas las transcripciones, se fragmentó y agrupó la información en unidades de análisis, y se les asignó un código, clasificadas según las categorías. Seguidamente, para recuperar o sintetizar la información recabada, se realizó una matriz de vaciado de información, a fin de seleccionar información pertinente con las subcategorías y categorías planteadas.

Como último paso, se realizó el análisis de la información empleando la técnica de open coding y axial coding. En consecuencia, se procedió a analizar y redactar los hallazgos, a partir de la estructura de las categorías y subcategorías y en base a la fundamentación teórica.

## **1.6. Principios de Ética de la Investigación**

Se considera imprescindible el ejercicio de los principios éticos de la investigación que promueve el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). En relación al principio de respeto por las personas, la investigación se desarrolla a partir de los consentimientos informados (Anexo 2). Con respecto a los principios de integridad científica, justicia y responsabilidad, se promueve una acción transparente en la obtención y conservación de los datos que sirven de base a la investigación. Asimismo, en cuanto al principio de beneficencia y no maleficencia, se busca que los resultados tengan efectos positivos en la comunidad educativa.

## **Capítulo 2: Análisis e Interpretación de Resultados**

El presente capítulo se estructura de la siguiente manera: primero, se presentan las creencias docentes sobre sexualidad y Educación Sexual Integral; luego, se abordan las percepciones docentes respecto de las condiciones para la enseñanza de la ESI. Dichos resultados obtenidos están relacionados con los aportes del marco teórico y alineados a los objetivos de la presente investigación, permitiendo organizar la información siguiendo la estructura de las categorías y subcategorías.

### **2.1. Creencias Docentes sobre Sexualidad y Educación Sexual Integral**

En este primer apartado, se identifican e interpretan las creencias de los siete informantes, sobre lo que comprenden por sexualidad desde un enfoque biológico e integral, y Educación Sexual Integral desde el modelo biologista e integral, así como su importancia y enseñanza gradual -cabe precisar que los enfoques y modelos han sido determinados a partir de los hallazgos encontrados-.

Partir con el análisis de las creencias sobre sexualidad construye el marco inicial para interpretar si están en concordancia con la manera en que las y los docentes comprenden la ESI, así como con las condiciones que esperan cumplirse para la enseñanza de la sexualidad.

#### **2.1.1. Creencias Docentes sobre Sexualidad**

Es importante mencionar que si bien la sexualidad es un constructo universal que está presente en la formación de cada ser humano, no es un hecho dado biológicamente, es decir, no se expresa únicamente al momento de nacer. La sexualidad se construye, resignifica y expresa desde su integralidad, que incluye las diversas dimensiones social, afectiva y moral.

Como agrega Foucault (1981), la sexualidad se construye a partir de las interacciones diarias, y de estímulos culturales, sociales y afectivos, configurando los modos de pensamientos, comportamientos, sentires y actitudes (citado en Giberti, 1993). Sin embargo, en los discursos de los informantes se ha evidenciado solo la presencia del enfoque biológico y del enfoque integral de la sexualidad, siendo el primero el predominante entre los discursos.

a. Enfoque biológico de la sexualidad.

Los informantes, coincidentemente mayores de 50 años, comparten la creencia de que la sexualidad engloba únicamente la dimensión biológica, evidenciándose una comprensión limitada. Cabe precisar que esta dimensión hace énfasis en las áreas relacionadas a la anatomía y fisiología, lo que implica que las y los educandos vivencien su sexualidad, reconociendo los cambios y partes del cuerpo, métodos de planificación familiar, gestación, entre otros (Minedu, 2008). Esta concepción de la sexualidad se muestra en las siguientes manifestaciones: “La sexualidad es el funcionamiento de los órganos genitales, la reproducción, contarles sobre el embarazo, más que todo que sepan de su cuerpo” (D5HA6), y “es cuando los chicos saben sobre su cuerpo, cómo cuidarlo, los cambios que tienen por las hormonas, y sobre cómo nacen los bebés” (D2MA5).

Estos hallazgos dan cuenta que dichos informantes poseen una concepción limitada de la sexualidad, priorizando conocimientos sobre corporalidad, cambios fisiológicos y reproducción humana, y dejando de lado las demás dimensiones integrales. Esta creencia de la sexualidad se caracteriza por ser “adultocéntrica”, ya que se centra en la genitalidad y fines reproductivos y omite las otras dimensiones vitales para el desarrollo de la niñez y adolescencia (Santos, 2008). A partir de esto, se infiere que estas creencias limitadas pueden influir en la manera que comprenden la ESI, y los modos a ejecutar y socializar en su práctica pedagógica.

En cuanto a esta mirada biológica, hay que tener en cuenta que el sexo es un conjunto de características biológicas que se determinan en el nacimiento, y se asocia con atributos fisiológicos, definiéndose el sexo femenino o masculino (González, 2017). Sin embargo, dos de los informantes creen que este grupo de atributos biológicos es la sexualidad, formándose una confusión y vacíos de información: “La sexualidad es el sexo, es decir, sexo hombre y el sexo mujer” (D1MA5). La concepción de que el sexo es lo mismo que sexualidad se refuerza por creer que parte de un desarrollo biológico-natural, y se fundamenta en convicciones religiosas. Así, un informante comenta: “No nos corresponde hablar sobre sexo, ya que solamente el Señor ha creado hombre y mujer, eso es lo normal” (D6MA6).

Esta última expresión tiene relación con el modelo moralizador que propone Morgade (2012), el cual busca cuestionar aquellas expresiones o manifestaciones de

la sexualidad que no se ajusten a cuestiones morales. A partir de ello, se analiza que dicha cita, además de responder desde criterios religiosos y evidenciar una confusión entre sexo y sexualidad, evidencia un rechazo a hablar públicamente el tema de sexualidad. Inclusive se desestima, como “fuera de lo normal”, la existencia de otro sexo por no adecuarse al constructo binario hombre y mujer.

En relación a este binarismo, se identificaron narrativas sobre la relación de dependencia y confusión entre sexualidad, sexo e identidad de género. Así, dichos informantes manifiestan lo siguiente: “La sexualidad es el comportamiento de acuerdo al sexo femenino y el varón igualmente” (D5HA6).

“Sexualidad es cuando un niño, de bebé, puede jugar con muñecas y una niña puede jugar con carritos. Pero a medida que va creciendo las hormonas de la niña le van inclinando a un sexo más femenino y su comportamiento va a ser así, lo mismo pasa con el varoncito según su sexo” (D2MA5).

Estos informantes, además de no tener claro el concepto entre sexualidad y sexo, creen que el sexo determina la identidad de género de las y los estudiantes, y, por tanto, sus comportamientos y actitudes tienen que estar alineados con su sexo asignado. Esto responde a una relación binaria, es decir, que solo se admite dos sistemas de género, como sustenta Lamas (2014), y por tanto el sexo femenino corresponde únicamente con el género mujer, y sexo masculino con el género hombre. Sin embargo, las identidades de género son vivencias personales e internas, y existen masculinidades y feminidades que rompen con los esquemas tradicionales de género. Esto lo complementa González (2017), quien agrega que es importante reconocer las masculinidades y feminidades como diversas formas de ser, sentir, expresarse y actuar, respetando la integralidad de cada persona.

#### b. Enfoque integral de la sexualidad.

Como se comentó en párrafos anteriores, se esclarece que la sexualidad no solo se enmarca en las características biológicas según sexo, sino que se construye, expresa y vive desde distintas dimensiones sociales, afectivas, culturales y morales, permitiendo que cada persona desarrolle su bienestar holístico.

Ante lo expuesto, Minedu (2008) afirma que las personas expresan su sexualidad en los vínculos y expresiones afectivas, así como se vivencia en las

interacciones sociales y la conformación de relaciones saludables. Esto guarda relación con los discursos de dos informantes, menores de 50 años:

“Todo lo que compete al ser humano, al ser vivo en sí. Todos tenemos sexualidad, la sexualidad muchas veces se ve desde un punto de vista coital, pero la sexualidad es todo, un gesto, un movimiento, toda una gama de cosas que implica la sexualidad” (D4MB5).

“La sexualidad viene a ser la relación que tiene alguien con las demás personas. No necesariamente vinculadas a las relaciones íntimas. Esto va más allá, habla de quiénes somos, de tener una identidad, cómo nos sentimos, cómo nos manifestamos en la sociedad” (D11HA).

Es relevante resaltar que ambas afirmaciones coinciden que no se debe confundir sexualidad con relaciones sexuales, sino que este constructo implica la integralidad de toda persona, inclusive involucra la identidad y autoconocimiento, así como las expresiones emocionales que se forman a partir de las interacciones. Por tanto, se destaca que dichos informantes comprenden la sexualidad no solo desde un enfoque biológico, sino también desde las dimensiones sociales y afectivas.

No obstante, cabe precisar que la sexualidad también integra otro enfoque relevante en la formación de cada persona, es la dimensión ética y moral que permite reflexionar y cuestionar aquellas normas, mitos y prácticas culturales que generan desigualdades de género o promueven la violencia, permitiendo fortalecer el juicio y pensamiento crítico (Minedu, 2008).

Si bien ningún docente entrevistado reflejó esta dimensión de la sexualidad, el director precisa lo importante de construir relaciones con otros a partir de valores éticos y sociales:

“Cuando hablamos de sexualidad estamos refiriéndonos a un concepto muy amplio. Está sobre todo en la forma de cómo me identifico como ser humano y cómo me relaciono con los demás, cuál es mi rol, mi responsabilidad social también, los valores que tengo con otros” (D11HA).

Un aspecto a resaltar en este hallazgo es que el director, líder pedagógico de la institución educativa, comprende la sexualidad desde las dimensiones social y ética, infiriendo que espera de las y los estudiantes una formación ciudadana, con responsabilidades en el entorno escolar. Ello es un punto clave, puesto que como se analizará en la siguiente categoría, las autoridades educativas cumplen una función fundamental en la implementación de la ESI en las aulas.

### **2.1.2. Creencias Docentes sobre Educación Sexual Integral**

Como se ha descrito, las creencias sobre sexualidad de los informantes determinan el modo en que se concibe la educación sexual. Hay que tener en cuenta que las escuelas y docentes poseen una manera particular de enseñar y comprender la ESI, clasificándose en modelos metodológicos: biólogo, biomédico, moralizador e integral (Morgade, 2012). Así, en las narrativas de los informantes se identifican los modelos biólogo e integral.

#### **a. Modelo biólogo de la ESI.**

Un aspecto relevante a analizar es que de los cuatro informantes que comprenden la sexualidad desde la dimensión biológica, tres de ellos mantienen una correspondencia con la manera que entienden la ESI. Es decir, dicho grupo también concibe a la ESI desde el modelo biólogo tradicional. Como explica Morgade (2012), dicho modelo tiene gran presencia en las creencias docentes, puesto que implica enseñar temas neutrales y objetivos como la reproducción, fecundación, parto, entre otros, en áreas curriculares específicas como Ciencias Naturales o Biología. Así, se encontraron los siguientes hallazgos sobre lo que comprenden de la ESI: “Es el conocimiento del cuerpo, es un curso que aprenden sobre los cambios sexuales” (D1MA5). También, “cuando se enseña dentro de Ciencias Naturales que es el curso para hablar sobre sexualidad. Uno prefiere nomás hablar sobre los órganos genitales y se acabó” (D2MA5). Inclusive, “la educación sexual es un curso que se da con el afán que conozca los cambios de su cuerpo y también la forma en cómo debe comportarse de acuerdo a lo que la naturaleza le ha dado” (D5HA6).

Estas tres manifestaciones contienen una visión limitada sobre la ESI, pretendiendo enseñar mediante conocimientos biológicos a las y los estudiantes, y creyendo que, a través de un conjunto de información, ellos serán capaces de formar una sexualidad responsable y segura. Se cuestiona esto último, puesto que la ESI se trata de capacidades más que de contenidos. Inclusive un entrevistado resalta que los contenidos de la ESI se enseñan en el curso de Ciencias Naturales, pero no expone otros cursos donde se puede integrar o transversalizar la enseñanza de la sexualidad. Esta limitación, Santos (2008) la denomina educación sexual desde un concepto restringido, la cual hace referencia a la enseñanza sobre aspectos biológicos, reproductivos y patológicos de la sexualidad.

Asimismo, en el último hallazgo, además de hacer referencia al contenido de cambios corporales, hace énfasis en que los comportamientos de las y los estudiantes deben de estar acorde al desarrollo biológico natural según la asignación del sexo. Esto último se cuestiona puesto que, como se describió anteriormente, el sexo no determina los comportamientos de las y los estudiantes, sino se correría el riesgo de imponer los roles de género tradicionales.

#### b. Modelo integral de la ESI.

Ahora bien, el resto de informantes junto con el director comprenden la educación sexual desde el modelo integral. Hay que hacer notar que estos informantes -excepto por uno- comprenden a la sexualidad desde las dimensiones como la afectiva, social, biológica y ética, por lo que se evidencia una correspondencia entre sus creencias y su concepción respecto a la ESI.

El modelo integral de la ESI busca fortalecer la autonomía, toma de decisiones, conciencia crítica, capacidades afectivas y sociales, y de autocuidado, actitudes empáticas e inclusivas, a fin de formar estudiantes como sujetos libres y con agencia de su propio desarrollo sexual (Unesco, 2014). Esto guarda relación con los hallazgos de los informantes, quienes expresaron lo siguiente:

“Comprendo a la ESI como una orientación que sí o sí se debe trabajar en las instituciones para poder orientar a los niños sobre los cambios emocionales y físicos, cómo tratarse, hasta qué punto dejo que me toquen, etc.” (D3MB5).

“Es integral, una orientación, una forma completa, no solamente reproducción o partes del cuerpo, sino que va un poquito más allá, sobre la forma en cómo interactúan, se expresa y se brindan afecto entre ellos mismos” (D4MB5).

Es importante resaltar que ambas expresiones refieren a la ESI como una orientación o proceso a orientar, infiriendo que dichos informantes comprenden a la educación sexual como un proceso de guía y acompañamiento. Otro punto similar en ambos es que engloban los aprendizajes de la sexualidad desde los dos ejes de identidad y corporalidad, y afectividad.

Respecto al primer eje de identidad y corporalidad, este se refleja cuando los informantes mencionan lo importante de orientar a los educandos sobre el conocimiento de su cuerpo, sus cambios y la valoración positiva de este. En cuanto al segundo eje de afectividad, se identifica cuando manifiestan que los educandos

construyan vínculos afectivos, así como límites de autocuidado con sus pares. Si bien los dos ejes de la ESI no se agotan en dichos objetivos de aprendizajes -sino que engloban otros objetivos-, se resalta que los informantes manejan un concepto amplio de la educación sexual desde la dimensión socio-afectiva.

También se encontraron hallazgos que guardan relación con el eje de autonomía y autocuidado. Este eje busca que las y los estudiantes aprendan a tomar decisiones conscientes y críticas para cuidar su cuerpo e identidad, conozcan la importancia del consentimiento y sus derechos sexuales y reproductivos, así como adquieran prácticas de autocuidado frente a situaciones que ponen en riesgo su integridad (Minedu, 2021; Unesco, 2018). Así, los informantes comprenden a la ESI desde el eje de autocuidado y autonomía: “Una formación, una orientación, el niño y la niña sepan no sólo reproducción, partes del cuerpo, sino también los cuidados, la importancia de la no violencia, es todo un complemento con información clara” (D4MB5). Asimismo, “el término integral nos menciona que el niño conozca y haga respetar sus derechos, que un niño se desarrolle de manera íntegra” (D6MA6).

Un punto a resaltar del primer informante es que concibe a la educación sexual como un proceso formativo y de orientación, inclusive agrega que este debe ser científico y con informaciones claras. Además de ello, ambos informantes creen necesario que sus educandos conozcan sobre prácticas de autocuidado y sus derechos para hacerle frente a la violencia y así fortalecer su autonomía y bienestar.

Sin embargo, no se evidencian respuestas sobre la ESI en relación al eje de pensamiento crítico y comportamiento ético, el cual busca que las y los educandos reflexionen y cuestionen los roles de género, mitos de la sexualidad o aquellas actitudes que normalizan la violencia (Minedu, 2021; Unesco, 2018). Esta omisión se debe a lo complejo e incómodo que puede resultar abordar este eje, por lo mismo que implica visibilizar el currículo oculto tanto de docentes como de estudiantes, y conocer las experiencias subjetivas de estos últimos, así como el analizar prácticas familiares y escolares.

### c. Importancia de la ESI.

Los informantes de la investigación son conscientes del incremento de casos de violencia sexual, física y psicológica a las niñas, niños y adolescentes del país,

vulnerándose sus derechos educativos y sexuales: “Viendo la situación que vivimos, vemos tantos embarazos no deseados, violaciones que yo sí me inclinaría por la educación sexual” (D1MA5). Además, “las investigaciones lamentablemente muestran una cantidad bastante preocupante de maltrato físico, sexual y psicológico a los niños y a las mujeres” (D3MB5). A partir de ello, se puede inferir que dichos entrevistados afirman la importancia de la ESI con fines preventivos, es decir, que los objetivos de la educación sexual permitirían prevenir y reducir dichas situaciones de embarazo adolescente, y violencia de género.

En relación a esta mirada preventiva, otros informantes alegaron la importancia de la educación sexual a partir de sus experiencias docentes: “Hablar sobre educación sexual brindaría información útil, sobre todo para saber qué hacer en casos urgentes. En el 2019, tenía un niño que la mamita me dijo que cuando era pequeño había sufrido de abuso sexual” (D2MA5).

“En primaria, una colega me comentó que en su colegio un niño de sexto grado ultrajó en los servicios higiénicos a un niño de tercer grado. Entonces es una situación urgente, antes se decía ‘no ese tema no se debe trabajar todavía porque están muy chiquitos’, pero ya con eso uno dice ‘No, se tiene que hablar ya’ (D3MB5).

Estos hallazgos demuestran que la ESI no solo es relevante para la formación de las y los estudiantes, sino también en la preparación de docentes a fin de que adquieran herramientas y conocimientos para responder a casos como abuso sexual, como el caso expuesto. Un punto a analizar es que el segundo informante expone la urgencia de abordar la ESI por las situaciones graves que se presentaron en el nivel de primaria, así como cuestiona el mito de algunos docentes que creen que la ESI es adecuada enseñar solo a “estudiantes mayores”, adolescentes.

Continuando con este panorama preventivo, otros informantes mencionan la necesidad de incorporar la ESI en su práctica docente debido a las omisiones y resistencia que existen en las familias, subcategoría que es analizada más adelante: “Muy importante porque en los colegios nacionales, la gran mayoría de los padres no le hablan sobre eso a sus hijos por tabú, por miedo” (D1MA5). Otra de las razones que mencionan es sobre la información masiva y continua de los medios de comunicación e internet: “Ante la situación y viendo los peligros de la virtualidad y las redes sociales que están expuestos los niños, es importante la educación sexual

integral” (D4MB5). Estos “peligros” hacen referencia a la excesiva información que pueden aprender los educandos, no adecuados a su etapa de desarrollo humano, por lo que la ESI desarrolla aprendizajes progresivos a cada etapa escolar.

Estos hallazgos centran la importancia de la ESI desde sus fines preventivos, pero cabe resaltar que la educación sexual no debe ser vista únicamente como “la solución” ante el incremento de violencia de género, prejuicios en la familia o peligros del internet, puesto que se llegaría a omitir su principal función formativa. Esta función formativa busca promocionar capacidades de análisis, comunicación y pensamiento crítico, así como valores democráticos, equitativos y éticos en las y los estudiantes. Esta mirada de la ESI solo se reflejó parcialmente en dos informantes: “Efectivamente cuanta más información tenemos sobre el tema de la educación sexual, es más fácil tomar decisiones apropiadas y responsables” (D1MA5).

“Porque una niña que no tuvo su primera regla no piensa ni sabe cómo es. Si no está informada, en el momento que le venga se va a desesperar. Es decir, para que el estudiante sepa qué hacer, esa es una educación sexual” (D5HA6).

Ambos informantes alegan que la ESI brinda capacidades y aprendizajes útiles a las y los estudiantes a fin de que estén preparados ante diversas situaciones respecto a su sexualidad. Sin embargo, su concepción de la ESI se limita a la mera transmisión de información, lo cual restringe la necesidad de potenciar capacidades o desarrollar espacios de reflexión, diálogo y análisis sobre necesidades e intereses de las y los educandos sobre su desarrollo integral.

La importancia de la ESI también se refleja al comentar su inclusión en los primeros ciclos desde una enseñanza gradual: “Se debe dar una educación sexual desde el momento que el niño nace. Con el afán de que conozca su propio cuerpo y su sexualidad” (D5HA6). Un informante también comparte que “desde siempre, porque tú sabes que todo eso es un continuo desarrollo. No pienso que deba haber una edad específica” (D2MA5). Otro discurso similar: “Desde que tenemos uso de razón estamos en la posibilidad de ir conociendo nuestra sexualidad, de ir aprendiendo. Todo de manera gradual, secuencial” (D11HA).

Estos hallazgos resultan relevantes puesto que identifican que las y los estudiantes, desde una edad temprana, tienen el derecho de ir recibiendo educación sexual como parte de su desarrollo. Asimismo, se demuestra que esta socialización

de la sexualidad debe ser flexible y progresiva de acuerdo a la maduración cognitiva y emocional de las y los estudiantes.

A partir de los hallazgos encontrados, un punto resaltante es que todos los informantes hayan coincidido y afirmado lo importante que es la ESI en la formación educativa desde una enseñanza gradual y flexible a cada ciclo escolar, para frenar el círculo de violencia de género en la realidad, la existencia de mitos en la familia y los peligros de la virtualidad. Esta percepción conjunta si bien enfatiza la función preventiva, llega a omitir la función formativa y promocional de la ESI -que busca potenciar capacidades de análisis, comunicación y pensamiento crítico de las y los estudiantes-.

## **2.2. Condiciones para la Enseñanza de la Educación Sexual Integral**

En este segundo apartado, se identifican e interpretan cuáles son las percepciones de los informantes sobre el respaldo que brindan las autoridades nacionales e institucionales a la ESI, dar cuenta de cómo se desarrollan las alianzas con las familias y actores estratégicos, y cómo perciben sus competencias y actitudes durante la enseñanza y socialización de la educación sexual.

Cabe resaltar que dichas percepciones permiten analizar cuáles condiciones se cumplen en el entorno escolar, y cuáles creen ser necesarias a ejecutar o no en la formación escolar. También es imprescindible revisar la manera en que las creencias docentes -interpretadas anteriormente- influyen en las percepciones respecto a las condiciones de la ESI.

### **2.2.1. Percepciones sobre el Respaldo Nacional e Institucional a la ESI**

Una de las primeras condiciones que permite iniciar la implementación y enseñanza de la educación sexual en las escuelas es el respaldo nacional e institucional que brindan las diversas autoridades educativas. En tal sentido, la percepción positiva o negativa que poseen los informantes respecto a esta condición impacta en la enseñanza de la sexualidad, así como en sus competencias y actitudes docentes, como se describe en los siguientes apartados.

a. Percepción sobre el respaldo nacional a la ESI.

La mitad de los informantes expresa que sí se desarrolla un respaldo de parte de las autoridades educativas, como el Minedu, reflejado en los últimos avances; por ejemplo, en los cursos virtuales ofrecidos, materiales de orientación sobre la ESI, campañas nacionales, así como en algunas competencias del Currículo Nacional, política principal que guía los aprendizajes.

Respecto a este instrumento educativo, el Ministerio de Educación respalda a la ESI, principalmente, en seis competencias educativas: Construye su identidad, se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad, interactúa a través de sus habilidades sociomotrices, convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, construye interpretaciones históricas, y asume una vida saludable (Minedu, 2016). En relación a ello, dos de los informantes expresan que el Currículo Nacional refleja enseñar educación sexual en las competencias de Personal Social y Ciencia y Tecnología:

“Hay propuestas del MINEDU muy buenas. Por ejemplo, los desempeños de Personal Social nos ayudan bastante a poder hablar sobre sexualidad a los niños, a conocerlos y reconocer cuando hay alguna situación en particular que debemos prestar atención” (D3MB5).

“En el currículo, cuando se toca dentro de Ciencia y Tecnología o personal social, que ya toca los cambios en la adolescencia, cambios en el cuerpo. Lo malo es que luego queda eso en el documento lamentablemente y los profesores no lo llegan a aplicar” (D2MA5).

Un aspecto a resaltar en estos hallazgos es que reconocen la importancia de Personal Social, como un área curricular donde se puede abordar principalmente los objetivos de la ESI. Efectivamente, tres competencias de dicha área, relacionadas a identidad, ciudadanía y pensamiento crítico permiten construir espacios de reflexión y diálogo respecto a la sexualidad de las y los estudiantes. Asimismo, otro punto importante es que el último informante expresa que por más que exista respaldo de la ESI en el Currículo Nacional u otras normativas, ello no garantiza que el profesorado sea capaz de poder ejecutarlo en sus aulas, aspecto que deben tomar en cuenta las autoridades educativas.

En esa misma línea, un informante menciona que se evidencia el respaldo nacional en los últimos cursos virtuales que ha difundido el portal PerúEduca:

“El Ministerio sí nos da algunos cursos sobre la ESI, sí los he podido observar en PerúEduca. No he participado porque he priorizado otros temas por la pandemia. En todo caso, más que aumentar la cantidad de capacitaciones, es más aumentar la sensibilización para llevar a cabo lo que nos proponen, sino todo se queda en papel nomás” (D4MB5).

En este hallazgo, se reconoce el soporte a la ESI que han brindado las autoridades educativas durante este tiempo de educación a distancia; no obstante, la elección del informante de priorizar otros cursos virtuales por las necesidades de la modalidad de educación a distancia es otro factor que las autoridades deben tomar en cuenta. Es decir, como parte de las funciones de la UGEL, es necesario comunicar la importancia y urgencia que tiene la ESI en la realidad nacional, para las y los educandos y su relación con otras áreas curriculares (Minedu, 2008).

Esto último tiene relación con lo que exige el informante sobre la relevancia de sensibilizar a las y los docentes para que lleven los cursos y lo apliquen en sus prácticas pedagógicas, puesto que el cambio de actitudes y formación docente no pasa solamente por brindar capacitaciones o publicar normativas continuas, sino que se necesita espacios de reflexión en los que se permita un diálogo con las y los docentes a partir de sus creencias, situaciones y experiencias, y así puedan comprender la importancia de la sexualidad en el bienestar integral de las y los educandos.

En cuanto a otras formas de respaldo nacional, un informante expresa que la ESI también se evidencia en la plataforma educativa nacional que se ha desarrollado a partir del contexto de la pandemia: “A través del Aprendo en Casa, es bastante interesante lo que promueve en Personal Social para entender la sexualidad” (D3MB5). Este hallazgo da cuenta que el informante percibe el apoyo del Ministerio de Educación en el diseño de actividades para socializar la sexualidad en las aulas en esta modalidad de educación a distancia.

En esa misma línea, otros informantes también perciben este soporte a través de campañas nacionales que promocionan a la ESI, y normativas relacionadas con el enfoque de igualdad de género. Así, un informante expresa que el Minedu “sí da apoyo, con “Yo sé cuidar mi cuerpo” que fue una campaña que se dio a nivel nacional. El portal SISEVE brinda materiales y también sirve para denunciar casos de algunos niños que han sido tocados” (D6MA6). También otro informante comparte que “han

salido unas directivas, por ejemplo, para dirigirnos a los estudiantes tenemos que decir ‘los estudiantes y las estudiantes’ o ‘las niñas y los niños’” (D11HA).

El primer hallazgo identifica dicha campaña nacional dirigido a niñas y niños del Perú, relacionado al eje de autonomía y autocuidado, el cual permite desarrollar prácticas de prevención ante casos de violencia sexual. A ello se suma, el reconocimiento de la plataforma de SISEVE como una política y herramienta educativa que el Ministerio de Educación difunde para frenar la violencia sexual y de género en las escuelas. En cuanto al segundo hallazgo, se identifica la normativa del lenguaje inclusivo como parte de la ESI para visibilizar las identidades de género en las aulas; esto último se relaciona con el enfoque de igualdad de género, que se trabaja de la mano con la ESI (Minedu, 2016).

Por otro lado, existe otro grupo de informantes, tres de los siete, que expresa que no existe el respaldo de las autoridades nacionales debido a distintas razones, por las situaciones de conflicto y controversia social, o por la falta de priorización que le ha dado el Ministerio de Educación a la ESI:

“No, últimamente no. Imagino que debe ser por todo eso de ‘Con mis hijos no te metas’, de identidad de género que estaba en el enfoque de género. Esto ha generado desconfianza, desinformación en la población. Consecuentemente, en las familias, hay cierta oposición, resistencia” (D11HA).

El informante sostiene que estas situaciones de conflicto social y el cuestionamiento de grupos religiosos conservadores debilitan la confianza de la población y docentes dirigido tanto a la ESI como al enfoque de igualdad de género; y, en consecuencia, ante esta oposición política, las autoridades educativas relegan el tema de educación sexual. Esta resistencia de la población se sostiene en base a mitos, como lo expresa Motta, *et al.* (2017), grupos de familias y grupos conservadores critican estos avances por creer que hablar de sexualidad en las aulas es incitar el inicio temprano de las relaciones sexuales y promover la homosexualización.

Otra de las razones por las que no se evidencia este respaldo nacional a la ESI, es porque los informantes consideran que el Ministerio de Educación no prioriza a la educación sexual en el diseño de áreas curriculares: “No se ha dado porque están basados en otras áreas o en Tutoría, le han dado importancia al aspecto socioemocional del niño por las agresiones y han dejado un poco de lado el tema” (D2MA5). Este hallazgo evidencia un vacío de información o confusión, puesto que el

informante no percibe que dentro del área de Tutoría y Orientación Educativa se deben trabajar los objetivos de la ESI, especialmente en relación al aspecto socioemocional. Entonces, esta creencia limitada que tiene sobre la ESI, enfocado al aspecto biológico, no le permite integrar la dimensión socioafectiva.

Por último, se presenta la razón tajante de que las autoridades no han ejecutado normativas ni capacitaciones a favor de la educación sexual, por cuestiones políticas; por consiguiente, dichos informantes se desentienden de su responsabilidad docente: “El Minedu no brinda charlas o cursos de cómo enseñar educación sexual. Eso es por política de gobierno, porque nosotros como maestros no podemos hacer más allá de lo que se nos brinda” (D5HA6).

Como se ha descrito anteriormente, por un lado, existe un grupo mayoritario, cuatro de siete informantes, que reconoce los avances del Ministerio de Educación traducidos en capacitaciones virtuales, campañas nacionales y plataformas educativas, inclusive se visibiliza la ESI en el Currículo Nacional. Por otro lado, los tres informantes restantes desconocen de los avances y alegan que no existe debido a conflictos políticos o no se prioriza en la agenda nacional.

#### b. Percepción sobre el respaldo institucional a la ESI.

La mayoría de informantes, excepto por dos, manifiesta que sí percibe un respaldo de los directivos en la promoción y orientación de la educación sexual, gracias al liderazgo y gestión que realizan con otras organizaciones de la localidad, a la apertura y confianza que brindan los directivos en las reuniones colegiadas, y atención eficaz a situaciones de violencia sexual o de género que se presentan en la institución.

Cabe recordar que la gestión educativa de la institución escolar cumple un rol fundamental en la implementación de la ESI, puesto que identifica las necesidades y demandas a partir de un diagnóstico, diseña los documentos de gestión institucional incluyendo a la educación sexual, genera vínculos con aliados estratégicos, fortalece la formación continua de todos los actores educativo en relación a la ESI, entre otros (Minedu, 2021; UNFPA, 2014).

En cuanto a lo mencionado, solo un informante reconoce el apoyo que ha tenido el director en relación a las orientaciones, recomendaciones y escucha que ha tenido

para recoger sus necesidades: “Sí ha habido apoyo porque he podido observar situaciones tan delicadas, sobre todo el director nos habla para orientar algún tema de la sexualidad de los chicos” (D3MB5). Si bien la función de la ESI no se agota en prevenir “casos delicados” que afectan el bienestar de las y los estudiantes, se rescata que un directivo esté atento y tenga apertura para tratar los temas de sexualidad en la comunidad educativa.

Estas actitudes son confirmadas por el mismo director, quien agrega que sí se ha manifestado la importancia de la ESI en las reuniones colegiadas: “Lo hemos conversado con los docentes, acerca de la importancia que tiene una educación sexual, una educación responsable orientando a nuestros estudiantes” (DI1HA). Este hallazgo es importante puesto que visibiliza que la autoridad principal de la institución identifica a la educación sexual como un proceso educativo relevante a enseñar.

En relación a los aliados estratégicos, tres informantes manifiestan lo beneficioso que ha sido mapear organizaciones de la localidad que puedan atender casos de violencia sexual en la institución, y, junto con ello, rescatan la gestión que realizan los directivos para contactar a estos aliados:

“Al menos en el colegio vinieron las capacitadoras porque el director se mueve, lo gestiona y también porque el colegio tiene algo así como convenios, además el director nos pregunta sobre qué tema necesitamos taller y lo va gestionando” (D4MB5).

“La comisión de convivencia junto con el director siguen el protocolo para atender algún tema de maltrato o violencia sexual. Para ello, nos reuníamos con el director y nos decía qué podemos hacer o qué números llamar” (D6MA6).

Estos dos hallazgos demuestran la gestión pedagógica del director para realizar el mapeo y alianzas correspondientes con organizaciones del distrito, y así se puedan ejecutar capacitaciones según los intereses o necesidades que poseen las y los docentes respecto a la sexualidad.

Esta articulación y gestión con aliados estratégicos es confirmado por el mismo director: “Gestiono, coordino y se tienen a los profesionales que se requiera sobre la ESI. Es más, por la experiencia de vida que te mencionaba, ya sé cómo actuar, qué hacer ante situaciones” (DI1HA). Esta función de acompañar a las y los docentes, así como coadyuvar en la prevención y atención oportuna de situaciones que vulneren los

derechos de las y los estudiantes, es vital para asegurar el bienestar integral del estudiantado (Minedu, 2021; UNFPA, 2014).

Además de ello, es relevante que los directivos asuman la función de articular acciones con la Comisión de Convivencia Escolar a fin de derivar casos o prevenir situaciones de riesgo (Minedu, 2021; UNFPA, 2014). Así, un informante reconoce la función que cumple la Comisión de Convivencia, pero también percibe ciertas falencias:

“Antes de la pandemia, había una comisión en la que, si nosotros no sabíamos cómo aconsejar la sexualidad de los niños, acudimos a ellos. Pero he podido observar que no siempre ayudan. Cuando les toca a profesores que son comprometidos, esta comisión ayuda; pero hay veces en las que se conforma por profesores que al final no ayudan como deberían” (D6MA6).

Este hallazgo demuestra que la eficiencia de la Comisión de Convivencia Escolar depende de la responsabilidad de los o las docentes que lo conforman, así como el conocimiento y creencias que posean sobre sexualidad, a fin de que estén en la capacidad de poder orientar de manera competente a los demás docentes.

Si bien la mitad de los informantes identifican las funciones de gestión y articulación que ha tenido la principal autoridad del colegio, este reconocimiento no garantiza que se ejecute una pertinente implementación de la ESI, puesto que se necesita de un diagnóstico inicial, un monitoreo pedagógico sistemático, participación de las familias, formación continua a las competencias y actitudes docentes, así como la inclusión de la educación sexual en los documentos institucionales.

Ante esta carencia de funciones en las autoridades de la institución, existen dos informantes que expresan que este respaldo solo se observa cuando se presenta algún caso crítico, o perciben que los directivos no muestran mayor responsabilidad en caso se presenten quejas o denuncias por parte de las familias:

“No, pero si ellos nos autorizan a hablar más del tema con su supervisión, pues entonces con toda la confianza. Sólo cuando se presenta algún caso crítico como violencia sexual o abuso, se encarga la comisión con el director” (D2MA5).

“El colegio no se responsabiliza prácticamente de nada. Si yo me atrevo a hablar de una educación sexual con un poco más de profundidad, me arriesgo a que un padre se queje, me denuncie y me meta en problemas” (D5HA6).

El primer hallazgo evidencia que no se presenta una supervisión ni aprobación por parte de los directivos para poder tratar los temas de sexualidad en las aulas, y que solo se percibe la presencia de las autoridades cuando es necesario para la atención de casos particulares en torno a la violencia. En relación a esto, el segundo hallazgo expresa que no se percibe ninguna forma de apoyo ante alguna denuncia o queja de las familias. Así, ambos comentarios manifiestan cierto nivel de abandono por parte de los directivos y que este respaldo solo se limita a la atención de situaciones de riesgo.

En cuanto al conocimiento de documentos institucionales o lineamientos que aborden o incluyan a la ESI en la institución escolar, se ha encontrado que existe una correspondencia entre el reconocimiento del respaldo institucional y el conocimiento de algún documento que aborda la educación sexual; de igual manera, en caso contrario. En tal sentido, aquellos informantes que perciben apoyo por parte de los directivos conocen el protocolo ante casos de violencia sexual, así como otras plataformas educativas y comisiones: “Hay un protocolo de violencia, y así la tutora informa al director y él se encarga de hacer las denuncias, o comunicarse con el SISEVE” (D3MB5). Y “en la dirección había un protocolo en caso de violencia sexual. Se conversaba con el director y con las instituciones. También, hay una comisión que orienta y así sabíamos a dónde recurrir y qué hacer” (D1MA5).

A partir de lo anterior, se destaca que ambos informantes sepan cómo actuar ante algún caso de violencia sexual, siguiendo las acciones del protocolo: informando al director y a la Comisión de Convivencia Escolar para la orientación y protección inmediata de las o los menores, y contactando a las organizaciones que puedan atender de manera oportuna. Esto responde según lo indicado en los Lineamientos del 2021, donde se menciona que el personal directivo y docente deben atender casos de violencia sexual junto con la Comisión de Convivencia Escolar siguiendo las normativas correspondientes (Minedu, 2021). En esa misma línea, la autoridad principal de la institución también confirma la presencia de dicho lineamiento institucional:

“Existen protocolos que consideramos que son de conocimiento público y están en el SISEVE, entonces hay protocolos que se tienen que aplicar de inmediato como en el caso de violencia del tipo sexual, procediendo a la denuncia o a la prevención de la víctima” (D11HA).

Si bien estos hallazgos han permitido dar cuenta que los informantes junto con el director y la Comisión de Convivencia Escolar actúan de manera articulada siguiendo las acciones de los protocolos ante casos de violencia sexual, no se ha mencionado otro tipo de documento institucional o lineamiento que respalde la enseñanza de la ESI en la comunidad educativa. Esto se refleja en dos informantes -coincidentalmente quienes no perciben respaldo institucional-, quienes alegan que no existe lineamiento institucional en relación a la educación sexual: “No, la enseñanza es libre. No hay ningún lineamiento” (D5HA6). También afirman que “no, no hay ningún lineamiento o propuesta, porque creo que lo evitamos y por la mentalidad de los padres” (D2MA5).

Estos hallazgos además de mostrar la carencia de documentos institucionales que incluyan a la ESI, expresan algunas causas, como la resistencia de algunos docentes o por las creencias de las familias, lo que ocasiona que las autoridades omitan incorporar el tema, y, por ende, no diseñen lineamientos en relación a la sexualidad.

### **2.2.2. Percepciones sobre alianzas con Familias y Actores Estratégicos.**

El nivel de participación y comunicación que tengan las familias con la plana docente influye significativamente en la calidad y eficacia de la educación sexual, al ser ellos principales aliados que intervienen y respaldan la implementación de la ESI. Además de las familias, la colaboración de instituciones y actores de la comunidad permiten prevenir y atender situaciones que pongan en riesgo el bienestar integral.

#### **a. Percepción sobre la participación familiar.**

Todos los informantes reconocen la importancia del rol de las familias en la implementación de la educación sexual, como se muestran en los siguientes hallazgos: “La educación va a fortalecerse en la medida que el docente, el estudiante y los padres de familia estén cada uno en su espacio, pero unidos también para poder avanzar” (D4MB5). También, “para enseñar ESI de manera gradual, secuencial se necesita trabajar con las familias, con los padres” (DI1HA). En esa misma línea, “es importantísimo el rol que cumplen las familias. Incluso antes que los niños reciban, los padres y la familia deben capacitarse primero para no confundir al niño o darles poca información” (D4MB5).

Así estas narrativas manifiestan la relevancia de la alianza entre familias, docentes y estudiantes para abordar educación sexual no solo en los espacios escolares, sino también en el ámbito familiar. Inclusive, el último hallazgo expresa que las familias y cuidadores también deben recibir charlas o talleres para ampliar sus conocimientos o esclarecer dudas respecto a la sexualidad, a fin de que no exista contradicción entre lo que se enseña en la familia y la escuela.

Si bien los informantes esperan que la colaboración y participación de las familias sea activa y acepten la enseñanza de la ESI, este ideal no se cumple, puesto que existe dos tipos de familias: por un lado, un grupo que apoya o está abierto a comprender el tema de sexualidad; por otro lado, otro grupo de familias que rechaza que se toque públicamente dichos temas en las aulas, grupo que es analizado en el siguiente apartado.

Respecto al primer grupo de familias, los informantes perciben que las familias participan al acercarse y realizar consultas respecto a la sexualidad de sus hijos e hijas, y al expresar agradecimiento al saber que se brinda orientación sobre el tema a las y los estudiantes, como se muestra en los siguientes hallazgos: “Mis, ¿usted le está explicando esas cosas? ‘Sí’ respondí y me dijo. ‘Felizmente que usted lo esté haciendo porque yo no sabría cómo hablarle de esas cosas a mi hija. Gracias Mis” (D1MA5).

“Hubo cierta incomodidad en el primer semestre, pero podría decirse que desde mitad de año hay una mayor aceptación hacia los consejos que uno les va dando a los mismos niños. Ya si la orientación es personalizada ahí sí son muy agradecidos los padres” (D3MB5).

Estos hallazgos revelan que sí existe cierto nivel de respaldo y participación por parte de algunas familias, puesto que ellos esperan que se hable de educación sexual en las escuelas, no saben cómo tocar o guiar la sexualidad de sus hijas e hijos, o creen que tocar el tema es una herramienta de prevención y cuidado de la salud sexual.

Inclusive la enseñanza progresiva y orientación personalizada que tienen las y los docentes con sus estudiantes recibe reconocimiento y agradecimiento por parte de las familias. Esto guarda relación con el estudio de Rutgers (2016), donde se evidencia que una vez que la escuela comienza a introducir los temas de sexualidad mediante charlas o actividades pedagógicas, las familias pueden compartir sus dudas

con los actores educativos, y empezar a comprender la importancia de la educación sexual en sus hijas e hijos.

No obstante, este tipo de participación -de realizar consultas al profesorado-, se ve limitada, puesto que en los documentos institucionales no se explicita las funciones que tienen las familias. Es decir, para una enseñanza efectiva de la educación sexual, no es suficiente con que las familias realicen de manera esporádica consultas, sino que es necesario una verdadera participación activa de los cuidadores evidenciado en el proyecto institucional y actividades convocadas por la institución educativa que contribuyan a implementar la ESI.

#### b. Resistencias y mitos en las familias.

El nivel de participación de las familias se ve afectado por la existencia de creencias, mitos y tabúes, por lo que existen cuidadores que rechazan la idea que la escuela se encargue de hablar el tema de sexualidad en las aulas, incluso en los propios hogares, como se detalla en los siguientes hallazgos: “Sabemos que en el hogar no saben cómo explicarle, le tienen como un tabú y nunca les hablan a sus hijos, los ven chiquitos para el tema” (D1MA5). Otro informante agrega que “hay niños que cuando se toca el tema de sexualidad, lo cuentan en sus casas y regresan diciéndome ‘Mi mamá dice que eso es mañosería’” (D2MA5). También que “la mayoría ignora estos temas o saben de una forma popular o de forma soez, como un insulto, como una burla, etc.” (D5HA6).

Así, estas narrativas evidencian el desconocimiento o vacíos de información que existen en las familias, que se traducen en mitos hacia la sexualidad, como creer que no se debe hablar de eso a las niñas y niños por ser “pequeños”, o que es “mañosería” -representando a la sexualidad como un tema “adultocéntrico”, “peligroso” o “pervertido” para los menores de edad-. La omisión de la educación sexual tanto en el hogar como en la familia se refuerza con las situaciones de controversia que ha generado el Minedu, así como los discursos de grupos religiosos y políticos conservadores que difunden en todo el país:

“Muchos han cuestionado sobre ese ‘link’ que se estaba distribuyendo en el cuaderno de trabajo. Entonces se ha generado cierta duda, temor. Por eso es que los padres cuando se habla de estos temas se ponen a la defensiva” (D11HA).

“Ese grupo de Con Mis Hijos No te Metas, y otros similares desinforman y quieren que las escuelas no hablen de sexualidad, que eso les corresponde solo a las familias, varios padres piensan así en la escuela” (D1MA5).

Estos hallazgos revelan que el contexto político y social de la realidad peruana no contribuye a generar confianza en las familias respecto a la implementación de la educación sexual en las aulas. A ello se suma la falta de supervisión del Minedu a los materiales educativos, así como la gran influencia que tiene el colectivo Con Mis Hijos No Te Metas en los sectores populares del país, difundiendo mitos y prejuicios hacia la educación sexual (Motta, *et al.*, 2017).

c. Miedo por la reacción de las familias.

Este rechazo de algunas familias a enseñar ESI en las aulas ha generado que las y los docentes no toquen el tema o lo “hagan con cuidado”, ya que ellos temen por las diversas reacciones y acciones que tomen las familias. Para el análisis de las narrativas docentes, se ha dividido las reacciones en dos tipos: un primer tipo que engloba insultos, quejas o reclamos a nivel institucional, y otro tipo que engloba amenazas o denuncias a nivel judicial. Así, se encontraron hallazgos respecto al primer tipo de reacción:

“Nosotros no solamente trabajamos con los chicos sino somos observados por cientos de ojos que son sus padres y no todos los padres piensan igual. El padre viene, te grita y te insulta. Entonces uno debe tener muchísimo cuidado de abordar estos temas” (D5HA6).

El primer informante refleja la creencia de una constante vigilancia por parte de las familias al hablar sobre ESI, que se manifiesta luego en reacciones agresivas o violentas hacia la práctica pedagógica del docente. Inclusive, el último informante expresa que las familias “pueden decir que es un profesor mañoso, queriendo inducir a los hijos que piensen en sexo. Y uno para evitarse problema, lo toca así nomás general” (D2MA5). Esto significa que algunos cuidadores pueden mancillar la identidad o reputación del docente. Esto genera que la práctica docente sobre la ESI se reduzca a una enseñanza “general” o limitada para evitar conflictos con las familias. Estos resultados guardan relación con el estudio de Rodríguez (2018), donde se identificó que las y los docentes comparten la creencia de la hipervigilancia de las familias y la creencia de abordar educación sexual superficialmente por temor a las represalias de los cuidadores.

En cuanto a las reacciones desde un nivel judicial, los informantes expresaron evitar enseñar ESI por temor a las denuncias o amenazas que puedan originar las familias: “Si yo me atrevo a hablar de una educación sexual con un poco más de profundidad me arriesgo a que un padre me denuncie, me amenace y me meta en problemas” (D5HA6). Inclusive, “algunos papitos sacan la palabra ‘denuncia’ y es una situación muy crítica de que a veces el profesor quiere apoyar, pero el Ministerio o las Ugeles cometen el error de ir siempre a favor del padre” (D3MB5).

Estos hallazgos confirman que los informantes no desarrollan una educación sexual desde su integralidad en las aulas, evitando tocar temas que “generen problemas” o silenciando algunos temas por temor a las denuncias o amenazas. Además de ello, se evidencia la creencia que la sexualidad se asocia como un “problema” que se tiene que mantener en privado, o que los estudiantes no deben escuchar en las escuelas, perpetuándose mitos en la comunidad educativa. Un punto a resaltar en el segundo hallazgo es que el informante manifiesta un abandono institucional por parte del Minedu o la UGEL, quienes no salen a la defensa del rol docente ante las represalias de las familias, agudizando aún más la problemática.

Frente a este panorama, los informantes exigen lo necesario que las familias reciban talleres o capacitaciones con el objetivo de sensibilizar y concientizar a los cuidadores sobre la importancia de la ESI y el respaldo que pueden brindar a la plana docente: “Uno puede dar una orientación, sí, pero en realidad ellos como padres son los que deben estar preparados y saber responder a sus niños porque ellos los conocen más” (D3MB5). Además, “debe darse charlas a los padres, orientarlos cómo deben romper el hielo con sus hijos. Tienen que comunicar, conversar sobre las consecuencias que podría traer una sexualidad desbordada” (D5HA6).

Estos hallazgos exigen que tanto las autoridades a nivel institucional como nacional tomen medidas para promover una sensibilización a las familias, ya que como los principales agentes de formación deben asumir la responsabilidad de orientar una sexualidad libre y responsable a sus hijas e hijos. Esta concientización, como expresa el primer informante, permitirá la alianza y trabajo colaborativo entre familias, docentes y estudiantes respecto a la implementación de la ESI. Cabe precisar que el último informante concibe a la sexualidad como un “problema a prevenir”, puesto que hace

énfasis en las consecuencias de una “sexualidad desbordada”, manifestándose una creencia limitada de la sexualidad.

Si bien al inicio los informantes mencionaron lo importante y necesario de desarrollar una educación sexual en las aulas -justamente por los silencios y tabúes en los entornos familiares-, este discurso compartido se debilita por las creencias de las familias -materializadas en quejas o denuncias-. Ello ocasiona una limitación en la práctica docente y, por ende, una enseñanza superficial de la sexualidad. Esta problemática se agudiza con la percepción de un abandono institucional y un precario respaldo nacional que tienen las autoridades educativas con la ESI.

#### d. Percepción sobre articulación con aliados estratégicos.

Estas limitaciones de las y los docentes necesitan ser respaldados por actores estratégicos de la comunidad que puedan brindar asesoramiento, capacitaciones o atención a situaciones de violencia de género. Así, la mayoría de los informantes expresaron que sí se cuenta con alianzas con diversas instituciones, así como comentan que se han brindado capacitaciones tanto a la plana docente como a las y los estudiantes.

Respecto a esto último, los informantes manifestaron que organizaciones de salud cerca de la localidad han realizado visitas a la comunidad educativa para brindar charlas a las niñas y niños del V ciclo escolar sobre temas de salud sexual y prevención de la violencia sexual: “Han ido empresas de toallitas higiénicas que les daban unas charlas previas sobre menstruación a niñas de 5to grado y luego les repartían toallitas” (D1MA5), así como “hemos tenido charlas del Hospital Santa Rosa, también hemos tenido charlas sobre bullying, violencia sexual, maltrato a menores” (D5HA6).

Estos hallazgos, además de confirmar la función que cumplen los directivos de formar alianzas sostenibles, manifiestan que dichas organizaciones de salud responden a las necesidades biológicas de las y los estudiantes del V ciclo escolar, así como fortalecen sus conocimientos para la prevención de violencia sexual. Sin embargo, desarrollar talleres expositivos no garantiza que las y los estudiantes tengan la confianza de compartir sus dudas, o reflexionar sobre su sexualidad. Como mencionan Rutgers (2016) y UNFPA (2014), es necesario que las organizaciones

contactadas promuevan talleres que aborden las diversas dimensiones de la sexualidad y promuevan una participación activa de las y los participantes.

Además de las organizaciones contactadas cerca de la localidad, los informantes expresaron que instituciones del Estado y especialistas se han acercado a la comunidad educativa para brindar talleres, no solo del tipo informativo, sino interactivos y participativos con los y las estudiantes: “La última chica que vino del Ministerio de la Mujer, enseñaba con dinámicas, juegos etc. sobre tocamientos indebidos, les enseña cuáles son las caricias que les hace sentir bien o no e inmediatamente comunicar” (D2MA5).

“En el 2019, fueron capacitadoras de parte del MIMP, del MINSA y hacían talleres con los chicos sobre cuidar el cuerpo. Incluso venían dos veces, les hablaban sobre un tema, y les dejaban una pequeña actividad” (D3MB5).

Un punto a rescatar en estos hallazgos es que los talleres brindados a las niñas y niños no se limitaron a contenidos biológicos o biomédicos, sino también se abordaron prácticas de autocuidado que las y los estudiantes deben aprender para prevenir situaciones de riesgo.

Esto último también se evidencia en lo expresado por la autoridad educativa, quien manifiesta lo esencial de generar vínculos con especialistas para la protección de los derechos sexuales y reproductivos de las y los estudiantes, así como para atender oportunamente las situaciones de riesgo que se presenten:

“Hay que pedir asesoramiento, ayuda. Hay un área familiar dentro de la comisaría que brinda orientación. Ahí también funcionan los Centros de Emergencia Mujer. También tenemos el programa MAMIS que también detecta casos de violencia sexual. Entonces son psicólogos, neurólogos que nos van a dar el apoyo necesario” (DI1HA).

En cuanto a las capacitaciones dirigidas a la plana docente de la comunidad educativa, solo dos informantes afirman que recibieron formación continua por parte de las instituciones estatales: “Hemos tenido charlas por parte del CEM de Pueblo Libre, ellos son con los que más hemos participado para evitar violencia sexual” (D6MA6)

“El 2019 y 2020 sí vinieron los mismos representantes del MIMP, del MINSA y nos daban charlas y nos decían ‘Estos son los números si es que ven violencia contra la mujer, contra el niño’” (D3MB5)

Si bien los informantes confirman la presencia de instituciones estatales, quienes brindaron charlas para la prevención de violencia sexual, no se evidencia el desarrollo de charlas participativas o reflexivas que permitan identificar creencias docentes o dudas en relación a la sexualidad. El visibilizar el currículo oculto que posee la plana docente durante las capacitaciones es relevante para esclarecer nociones sobre sexualidad y evitar que se difundan prejuicios o mitos en la enseñanza. La importancia de esto último se refleja en el estudio de Soberón (2015), el cual muestra que, a pesar de que las y los docentes recibieron capacitaciones, al momento de abordar educación sexual, siguen reproduciendo sus creencias respecto a la sexualidad con sus estudiantes.

A partir de todo lo mencionado se resalta el rol que han ido cumpliendo tanto las autoridades educativas como la plana docente al identificar actores que promuevan los ejes de la ESI (autocuidado y corporalidad) beneficiosos para el desarrollo integral de las y los estudiantes. Asimismo, el mapeo de aliados estratégicos necesita ser complementado con charlas y talleres que, además de ser informativos, promuevan espacios de reflexión y reconocimiento del currículo oculto que han socializado tanto estudiantes como docentes de la cultura escolar.

### **2.2.3. Percepciones sobre las Competencias y Actitudes Docentes**

Las percepciones que tengan las y los docentes respecto a su formación inicial o continua sobre la ESI influye en la seguridad, confianza y valoración del conocimiento al momento de ejercer educación sexual. Principalmente, el recibir formación inicial y continua permite contar con un equipo docente equipado, preparado y motivado para fortalecer las capacidades en sus estudiantes; así como estos dos factores posibilita reconocer la existencia de un currículo oculto, el cual moldea la práctica pedagógica al hablar educación sexual en el aula.

#### **a. Percepción sobre la formación inicial.**

La formación inicial en el profesorado es fundamental, ya que garantiza que estén equipados y actualizados en el modelo integral de la sexualidad, así como en habilidades y actitudes favorables para la enseñanza de la ESI (Unesco y UNFPA, 2018). Así, en este estudio, se presentan dos panoramas en cuanto a la formación inicial que recibieron los informantes; por un lado, la mitad de informantes, menores

de 50 años, exponen que recibieron cursos de educación sexual en su pregrado; por otro lado, los informantes, mayores de 50 años, expresan que no recibieron preparación inicial por factores culturales o morales en su época:

“Sí, tuve un curso en el que la profesora solo nos hablaba de experiencias muy fuertes de colegios nacionales. En mi caso, no lo relacionaba con lo que vivía porque no veía esos casos. Entonces como que la información llegó, pero lo olvidé” (D3MB5).

“Cuando estudiaba, sí recibí este curso de sexualidad, pero no era tan amplio ni tan abierto, era un poco más encasillado y tradicional, nos enseñaron partes del cuerpo, así lo hemos aprendido y así lo hemos ido enseñando” (D4MB5).

Ambos hallazgos reflejan que la información recibida durante la formación inicial no ha calado en la práctica pedagógica de los informantes, puesto que al no poder tener espacios donde poner en práctica los conocimientos que se van brindando, estos quedan relegados y “olvidados”, como expresa el primer informante. Otra dificultad de la formación inicial es el tipo de enfoque o modelo de educación sexual que se haya brindado durante aquella época, infiriendo que el modelo que recibió el segundo informante, fue uno tradicional, biológico.

Un punto a analizar respecto al segundo hallazgo es la frase “así lo hemos aprendido y así lo hemos ido enseñando”, comprendiendo la función vital que cumple la formación inicial en la implementación de la educación sexual; en otras palabras, el modelo de educación sexual y enfoque de la sexualidad con los que hayan sido formado las y los docentes fomentan la existencia de creencias en la práctica docente.

El otro grupo de informantes, mayores de 50 años, exponen que durante sus estudios de pregrado no recibieron formación en educación sexual, ya que en aquella época era tabú enseñar el tema ni se desarrollaban cursos de ese tipo por otras razones morales o culturales: “No, no, en mis tiempos era tabú hablar de esos temas” (D5HA6), “antes no se hablaba de estas cosas, era pecado mortal” (D2MA5), “no se daba ni se escuchaba sobre eso” (D6MA6).

Se evidencia que los informantes no han tenido la posibilidad de aprender y hablar sobre sexualidad en su etapa de formación docente, sumándose a ello la época del contexto peruano en el que no era visible el tema de la ESI. En tal sentido, la

ausencia de formación educativa y los factores culturales han influenciado en sus creencias docentes, permaneciendo el enfoque biológico y patológico de la sexualidad en su rol docente, como se profundiza en el siguiente apartado de competencias docentes.

b. Percepción sobre la formación continua.

La formación inicial es complementada por la formación continua que permite actualizar y fortalecer los conocimientos y habilidades docentes sobre la ESI. Así, de acuerdo al estudio, la mayoría de informantes manifiesta que ha recibido una precaria formación continua sobre educación sexual, o tuvo capacitaciones hace muchos años atrás centrados en el enfoque biológico: “La única vez que me han mandado una capacitación sobre educación sexual fue en los 90, pero de ahí no he tenido” (D2MA5). Otros informantes agregan, “sí, he participado, pero no orientadas a cómo impartir la educación sexual, nos hablaban más de los cambios corporales o reproducción” (D5HA6), y “sí, hay capacitaciones en el portal de Perúeduca. Pero como la mayoría lo veía como algo prohibido, decían ‘Uy cómo voy a hablar de eso’ y por eso no asistían” (D3MB5).

Estos hallazgos demuestran que las capacitaciones que han recibido no han sido sistemáticas, y lo desarrollado ha quedado en un “plano general” lo que no ha permitido profundizar en metodologías ni en la integralidad de la sexualidad. Esto último se agudiza más al ser estos talleres de carácter expositivo-receptivo, impidiendo que se generen espacios de diálogo e intercambio de experiencias entre docentes, donde puedan identificar sus creencias, dudas o demandas respecto a la sexualidad. En consecuencia, se fortalece la creencia compartida de no asistir a las capacitaciones sobre ESI por ser un tema tabú, o un tema que no es relevante en la formación escolar.

Junto a estas narrativas, se suman otras que exigen que las capacitaciones sean menos expositivas y permitan que el tema se pueda lograr comprender a través de actividades interactivas y participativas: “Me parece que deberían ser más constantes y dinámicas. Ellos vienen y te hablan y nada más, así algunos docentes más entenderían el tema y entenderían que sí debemos meternos en estos asuntos” (D3MB5).

“Creo que se debería trabajar una especie de talleres de modo que los participantes vayan comentando e interviniendo a partir de su experiencia de vida. La idea es que no sea unidireccional, sino que haya un intercambio. De esa manera es que vamos a poder unir más los lazos, la confianza, la comunicación, las experiencias” (DI1HA)

Estas exigencias son respaldadas por la Unesco (2018), quien expone la necesidad de brindar capacitaciones a las y los docentes a través de metodologías colaborativas y participativas, donde puedan intercambiar experiencias, dudas o intereses sobre la sexualidad y cómo enseñar sexualidad. En relación a esto último, también es necesario que los talleres se enfoquen en cómo desarrollar educación sexual, en los que el profesorado conozca sobre estrategias y recursos para generar clima de reflexión y confianza en el aula.

Esta precaria formación inicial y continua que reciben los informantes se visibiliza en la falta de seguridad y confianza que manifiestan al momento de responder alguna duda sobre sexualidad, o atender alguna situación de riesgo con los y las estudiantes: “He tenido también cierta inseguridad en ese momento que me preguntan, porque son bastante difíciles de responder” (DI1HA). Inclusive un informante comenta, “ahora realmente lo necesito, el año pasado sobre todo lo necesité y dije: ¡Wow! Ahora, ¿qué hago? ¿Cómo ayudo? Y es esa angustia de no estar preparada que me preocupa” (D3MB5).

“Me falta mucho por aprender sobre este tema porque como te digo aún es tabú para las familias y los niños. Me sentiría confiada con una capacitación porque van a surgir muchas dudas de los niños y las familias y yo tengo saber cómo responder” (D4MB5)

Esta inseguridad y desconfianza sobre sus conocimientos y competencias para responder a las necesidades sobre sexualidad que se presentan en el aula es influido por tres factores, uno es por las creencias o prejuicios que poseen los informantes; otro es por el temor de alguna reacción negativa de las familias; y el tercero es por la falta o poca formación continua que han tenido. Asimismo, se resalta el reconocimiento que realizan los informantes sobre su falta de preparación y, a la par, exigen la urgencia de tener formación de calidad y sistemática sobre ESI.

c. Percepción sobre currículo oculto del profesorado.

A lo largo del análisis de los resultados, se ha visibilizado el currículo oculto que poseen los informantes, expresado en sus creencias sobre sexualidad, la concepción ambigua que tienen entre sexo y sexualidad, y la resistencia de brindar ESI por las reacciones negativas de las familias.

La existencia de este currículo oculto prima y dirige la forma de abordar la educación sexual, señalando “lo permitido y lo prohibido” -a pesar de que en un inicio afirmaron la importancia de la ESI en la formación escolar-. Esto es confirmado por los informantes, quienes reconocen que poseen creencias en ellos mismos y en otros colegas docentes: “La mayoría, como son mayores aún, se cierran y no quieren hablar de estos temas porque creen que se habla de sexo o relaciones” (D3MB5). También se evidencia que “hay profesores que opinan que no es lo que les corresponde hablar porque el Señor ha creado hombre y mujer y no hay más” (D6MA6). Otro informante comenta, “nosotros tenemos otro chip y no le damos apertura a lo nuevo y así preferimos evitar problemas, porque las maestras salen al frente de toda situación, o si no tienes que ir a declarar” (D2MA5).

Los tres primeros hallazgos además de percibir el currículo oculto de otros docentes, hacen referencia a la resistencia de enseñar sobre educación sexual porque sus creencias religiosas, morales o culturales no se ajustan a lo que exige el currículo formal, y terminan reemplazando a este último. Otra de las razones son los vacíos de información que tienen algunos docentes mayores de edad -quienes no recibieron formación ni han podido tener experiencias para socializar sobre sexualidad- por lo que tienen una limitada concepción de la ESI al creer que se trata solo de sexo, u omiten hablar sobre ESI. Así, se identifica la existencia de un “currículo omitido”, como lo denominan Alonso y Morgade (2008), entre los informantes de la comunidad educativa que silencia y rechaza cuestiones vinculadas a la sexualidad.

Respecto al tercer hallazgo, el informante habla en primera y en tercera persona, refiriendo su experiencia y la de colegas docentes, quienes deciden no tocar el tema de sexualidad en el aula por temor a la reacción de las familias, y evitar conflictos legales, donde tengan que asumir toda la responsabilidad sin respaldo institucional. Asimismo, hace referencia a la educación sexual como un tema “nuevo” para ellos, que implica fortalecer sus competencias y conocimientos.

Por otro lado, un informante relaciona la necesidad de brindar educación sexual para controlar la “sexualidad alocada” de algunos estudiantes, así la creencia patológica que tiene sobre la sexualidad como un “problema a controlar” influye en la creencia que la educación sexual es la “solución” para informar y educar en una “sexualidad correcta”: “Los alumnos deben recibir información sana, no maliciosa, para que controlen su sexualidad alocada, porque ahora es que tienen muchos enamorados” (D2MA5).

Cabe resaltar que en toda cultura escolar está presente el currículo oculto, pues forma parte de la socialización continua de la sociedad, por lo que es importante buscar un punto de encuentro entre el currículo formal y oculto que poseen los informantes, con el objetivo de que ellos puedan incluir a la educación sexual en su práctica pedagógica, como se profundiza en el siguiente apartado.

#### d. Percepción sobre las competencias docentes.

El reconocimiento de la importancia de la ESI en la escuela, así como la exigencia de recibir capacitaciones para el fortalecimiento de sus competencias docentes se refuerza con el discurso compartido que tienen los informantes respecto a la responsabilidad social que tiene todo docente al impartir educación sexual en las aulas: “Nosotros los docentes estamos justamente llamados a hablar de la sexualidad porque es parte importante del desarrollo” (D1MA5).

“Antes se pensaba que en secundaria nada más era necesario hablar sobre este tema, pero, definitivamente, como docentes y tutoras necesitamos saber del tema para que estemos mejor orientadas” (D3MB5).

Así, los informantes reconocen que el profesorado del nivel de primaria, entre sus competencias docentes debe brindar educación sexual, así como identifican el rol fundamental que cumplen para una implementación efectiva y de calidad de la ESI. No obstante, este discurso del rol social del docente se contrapone con el conjunto de creencias y precaria formación que tienen los informantes, desarrollando actividades pedagógicas sobre sexualidad desde un modelo biológico y biomédico.

Si bien se comprende que la educación sexual es socializada a través de las interacciones y prácticas escolares, y no se limita a la enseñanza del currículo formal, el presente trabajo busca indagar el tipo de educación sexual que han logrado brindar los informantes desde actividades pedagógicas. En tal sentido, un análisis a resaltar

es que los cuatro informantes -mayores de 50 años, que poseen creencias biológicas o limitadas de la sexualidad- enseñan desde un modelo biológico y biomédico. Respecto al primer modelo, se encontraron las siguientes afirmaciones:

“Yo sí les he hablado profundizando sobre reproducción humana, los órganos genitales, cuidar el cuerpo que es como un templo, cómo se tienen a los hijos Incluso de la primera masturbación que ellos empiezan a tocarse a esa edad” (D1MA5)

“Las niñas ya están con sus cambios hormonales, sí les he podido orientar lo que está sucediendo con su cuerpo, con imágenes, para que la niña entienda que es lo más natural, es parte de nuestro desarrollo” (D2MA5).

“Yo particularmente tocaba algo de aspectos sexuales cuando tenía que desarrollar el sistema reproductivo o la menstruación, porque las niñas y niños que tengo a mi cargo son púberes adolescentes, que están experimentando cambios físicos y hormonales” (D5HA6)

Un punto en común en estos hallazgos es que los informantes reconocen que sus estudiantes están en una etapa de preadolescencia, pubertad, en la que experimentan cambios físicos o fisiológicos -aunque existen más cambios a nivel emocional, cognitivo y moral-, necesitan recibir orientación respecto a su sexualidad. Por tanto, los informantes manifiestan que su enseñanza se ha realizado desde un modelo biológico al educar sobre temas de cambios hormonales, reproducción, menstruación, masturbación, usando el recurso de imágenes.

Asimismo, esta enseñanza responde al primer eje de aprendizaje sobre corporalidad, al permitir que las y los estudiantes reconozcan los cambios físicos y hormonales, conozcan el ciclo menstrual, identifiquen cuáles partes del cuerpo son privadas, entre otros. No obstante, se cuestiona el hecho de que no se engloben los otros ejes, fundamentales, para el desarrollo sexual de las y los estudiantes.

En tal sentido, este modelo corresponde a sus creencias limitadas sobre sexualidad, así como no se evidencia el uso de otro recursos o estrategias donde se permita crear espacios de diálogo o reflexión, relevantes al tocar el tema de sexualidad. Como lo expresan Minedu (2021) y Rutgers (2016), es relevante que el docente aborde ESI desde actividades pedagógicas o metodologías participativas, a fin de promover el pensamiento crítico, mediante debates, juego de roles, asambleas, discusiones, trabajos grupales, entre otros.

Además del modelo biológico, se reconoce otro tipo de enseñanza desde el modelo biomédico, el cual hace referencia a las consecuencias negativas o enfermedades que puede traer una “sexualidad desbordada”, como manifiesta Morgade (2012). Esto último responde a la narración de otro informante, mayor de 50 años, quien agrega que, en el área de Tutoría, forma espacios de diálogo para comunicar sobre enfermedades de transmisión sexual y otros riesgos: “En clase de tutoría dialogábamos que todo tiene su momento y además del riesgo al tener una enfermedad transmisión sexual u otras consecuencias más graves” (D6MA6)

A partir de lo mencionado anteriormente, se comprende que, aunque los y las docentes participantes creen que es necesario que en la escuela se aborde el tema de educación sexual, así como consideran que el profesorado tiene la responsabilidad social con la ESI, sus creencias docentes reemplazan a estos discursos, y omiten lo propuesto en los Lineamientos del Minedu; dando como resultado que su enseñanza no incluya la integralidad de la sexualidad ni se ejerza desde metodologías participativas que permitan un pensamiento crítico y colaborativo.

Por otro lado, dos informantes -menores de 50 años, quienes comprenden a la sexualidad desde su integralidad- comentan que han logrado brindar actividades y sesiones sobre educación sexual desde la dimensión social y afectiva de la sexualidad, además de la biológica:

“Personal Social y Tutoría, prácticamente los fusiono y nos hablan acerca de que los niños puedan reconocer y valorar sus características físicas y psicológicas. Así, priorizo primero lo emocional para que ellos se expresen, ver sus actitudes y poder orientar mejor a las familias y a los niños” (D3MB5)

“En Tutoría trabajamos con cartas para ellos mismos, trabajamos cómo poner límites o decir “No” y hacemos preguntas sueltas usando ruletas sobre sus dudas que tengan, así los chicos se van expresando con libertad y van contando sus experiencias” (D3MB5)

“Sí he abordado en sesión sobre lo afectivo, enamoramiento, tocamientos, violencia y abuso sexual, que se tienen que hacer respetar, siempre avisar. En Tutoría, en Personal Social también con lectura de casos o juegos para que no sientan vergüenza” (D4MB5).

Estos hallazgos dan cuenta que, si bien no se ha logrado implementar la ESI transversalmente en las competencias curriculares, sí se ha podido incluir en otras áreas fundamentales como Personal Social, y Tutoría y Orientación Educativa permitiendo abordar la sexualidad desde las dimensiones social y afectiva, y

cumpliendo de acuerdo a lo señalado en los Lineamientos del 2021 y en el marco del CNEB.

Asimismo, buscan que las y los estudiantes aprendan a poner límites, aprendan prácticas de autocuidado frente a situaciones de violencia sexual, y demuestren la capacidad de negarse a hacer algo que no quieren, correspondiendo al eje de autonomía y autocuidado de acuerdo a Minedu (2021) y Unesco (2018). Además de ello, buscan que identifiquen y regulen sus emociones, y sepan establecer vínculos saludables con sus pares, correspondiendo al eje de afectividad.

Cabe resaltar que los informantes han logrado implementar las actividades mediante estrategias y recursos que promueven la participación y pensamiento crítico, como el brindar espacios de consultas, realizar lectura de casos o juegos-, lo que ha permitido que los informantes identifiquen las necesidades de sus estudiantes y respondan a sus intereses sobre sexualidad. En tal sentido, este conjunto de competencias de la ESI y estrategias favorece el desarrollo de un clima emocional, como se profundiza en el siguiente apartado.

e. Percepción sobre el clima emocional.

Cuando se conversan los temas de sexualidad en el aula u otros espacios escolares, las y los docentes no son los únicos que expresan incomodidad o vergüenza, sino también las y los estudiantes, puesto que ellos también han socializado mitos o prejuicios respecto a la ESI de la sociedad o familia.

Así, en la presente investigación, los informantes han percibido que sus estudiantes sienten molestia, vergüenza, o expresan risas o burlas ante los contenidos de la sexualidad: “Sí he percibido que algunos niños se avergüenzan, se ríen, se burlan o se incomodan cuando toco algún tema de sexualidad, y ahí me doy cuenta que, en sus familias, el tema sigue siendo tabú” (D4MB5). También, “hay niños que, frente a este tema, se muestran en forma natural, en cambio otros les da vergüenza, inclusive me dicen ‘Mi mamá dice que eso es mañoserías’” (D2MA5).

Lo interesante es lo que identifica el primer informante acerca que las expresiones de burla e incomodidad son producto de la existencia de tabúes en el hogar de los estudiantes. En ese mismo análisis, el segundo informante expresa que algunos estudiantes cuentan a sus familias lo que conversan en clase y repiten lo que

dicen sus cuidadores, como la frase: “Mi mamá dice que eso es mañoserías”; esto último confirma que las y los estudiantes socializan los mitos y prejuicios expresados en sus familias. Esto guarda relación con lo hallado en la investigación peruana de Motta *et al.* (2017), donde el 39% de las y los estudiantes entrevistados sienten vergüenza de hacer preguntas sobre sexualidad y el 21% teme preguntar o hablar por las burlas de sus compañeros o de sus docentes.

Frente a este panorama, la Unesco (2018) propone que las y los docentes no se sientan incómodos y no se escandalicen ante las preguntas de sus estudiantes o experiencias en torno a la sexualidad. Así, los siguientes hallazgos evidencian algunas actitudes que han brindado los informantes para formar un clima emocional:

“En quinto y sexto cuando uno empieza a hablarles del enamoramiento, los niños empiezan a sentirse un poquito incómodos hasta que poco a poco les sigo hablando que no sientan temor y se sienten más cómodos” (D1MA5)

“Los vi con esa libertad y con más confianza, me contaban ‘Mis, mi primo me dio un beso y mi mamá le llamó la atención’ y yo veo pertinente brindarles alguna orientación, sobre todo decirles que siempre tienen que avisar” (D4MB5)

“Siento que hablar con ellos de diferentes aspectos relacionados con su sexualidad, sus dudas, sus miedos, lo que van sintiendo, y luego te agradezcan, hace que uno se sienta contenta, y siga en esta lucha de exponer más el tema con ellos” (D3MB5).

Los informantes manifiestan que la constancia de seguir tocando los temas de sexualidad, la escucha y comodidad que expresan cuando sus estudiantes comentan experiencias o dudas, así como la orientación que brindan, permiten formar un clima emocional de confianza. Inclusive esta interacción positiva entre estudiantes y docentes fortalece los vínculos interpersonales y produce satisfacción y motivación en los docentes a seguir hablando de sexualidad en el aula, como se evidencia en el último hallazgo.

En tal sentido, las y los docentes a nivel nacional necesitan sentirse confiados y seguros para responder las diversas interrogantes y dudas de sus estudiantes, con información científica y sin prejuicios, y, sobre todo, mostrando actitudes de escucha, empatía y confidencialidad donde las niñas y niños se sientan con confianza y libres de preguntar y cuestionar, sin burlas o temores sobre su sexualidad.

## Conclusiones

En el presente apartado se exponen las principales conclusiones que se han obtenido a partir del análisis e interpretación de los resultados antes expuestos.

1. Los informantes, coincidentemente mayores de 50 años, tienen una comprensión limitada de la sexualidad al creer que engloba únicamente lo biológico, priorizando conocimientos sobre corporalidad, cambios fisiológicos y reproducción humana. A la vez se evidenciaron otras creencias como la confusión entre sexualidad y sexo, así como creer que el sexo define la identidad de género, es decir determina aquellas conductas y actitudes esperadas. Por otro lado, los informantes, menores de 50 años, creen que sexualidad implica toda una integralidad, es decir, identidad, autoconocimiento y afectividad. Estas dos miradas reflejan una diferencia generacional, interpretándose que la sexualidad depende del contexto, socialización y formación que han recibido las y los docentes.
2. En cuanto a la ESI, si bien todos los informantes coincidieron en lo importante que es la educación sexual en la formación escolar por su función preventiva, las creencias que tienen sobre sexualidad permean y limitan la manera en cómo comprenden a la ESI. En específico, los informantes que conciben a la sexualidad desde lo biológico, comprenden a la ESI únicamente como un área de Ciencias Naturales para brindar conocimientos sobre el cuerpo; en cambio, aquellos que reconocen la integralidad de la sexualidad, entienden a la ESI, como un proceso que orienta la afectividad, autocuidado y corporalidad. No obstante, no se evidenciaron respuestas en relación al eje de pensamiento crítico, esta omisión se debe a lo complejo e incómodo que puede resultar reflexionar y cuestionar roles de género, mitos de la sexualidad o actitudes que normalizan la violencia en las prácticas familiares y escolares.
3. En relación a la primera condición de respaldo nacional e institucional, se identificaron falencias para garantizar la ESI en la institución educativa. Si bien más de la mitad de informantes reconocen los últimos avances del Minedu, reflejados en cursos virtuales, materiales de orientación y en el Currículo Nacional, ello se debilita por conflictos sociales y políticos, y por la falta de priorización de la ESI en la agenda nacional. De igual manera, se reconoce que

existe un respaldo de los directivos al brindar orientación a casos de violencia sexual, así como al gestionar alianzas con actores estratégicos. Sin embargo, ante los rechazos de las familias, y la ausencia de documentos de gestión que incluya a la ESI, existe un abandono institucional.

4. Respecto a la segunda condición, existe una percepción unánime sobre lo importante que es la participación de las familias en la enseñanza de la ESI, y por ende lo necesario de que reciban capacitaciones y talleres de sensibilización. Esta exigencia responde al evidenciarse dos tipos de familias: un grupo que tiene un cierto nivel de participación al realizar consultas y al expresar agradecimiento y soporte; y otro grupo que rechaza que se hable de ESI, influenciado por sus creencias. Esta resistencia limita a que los informantes enseñen “con cuidado”, por temor a las represalias o denuncias. Asimismo, a pesar de que exista un mapeo y trabajo con aliados estatales y locales, las charlas y talleres de carácter expositivo-receptivo impiden que se pueda dialogar experiencias y esclarecer nociones o mitos sobre sexualidad.
5. En cuanto a la tercera condición, la ausencia de formación inicial y la precaria y esporádica formación continua, además de influir en las creencias, repercute en las competencias y actitudes docentes. Así se encontraron tres grupos docentes que reflejan que aún no se logra una enseñanza de calidad de la ESI en las aulas de V ciclo escolar: un grupo que enseña ESI desde un modelo biológico y de manera superficial por temor a las reacciones de las familias y la incomodidad de algunos estudiantes; otro grupo que quisiera enseñar por el interés de sus estudiantes, pero siente inseguridad por su falta de formación; y otro grupo que brinda algunas actividades sobre ESI desde los ejes de identidad, autocuidado y afectividad, y muestra actitudes de escucha y empatía, permitiendo que sus estudiantes se sientan libres de compartir experiencias y preguntar dudas sobre su sexualidad.

## Recomendaciones

Luego de la presentación de los resultados y de las principales conclusiones de este estudio, resulta relevante brindar algunas recomendaciones generales que sirvan para orientar futuras investigaciones en relación a sexualidad y educación.

1. La presente investigación ha puesto en relieve que las condiciones para la enseñanza de la ESI en las aulas de V ciclo escolar no se han logrado ejecutar de manera eficaz y continua. Ello debido a que su implementación no pasa solamente por diseñar normativas, brindar materiales o aumentar las capacitaciones, sino que el Estado peruano debe garantizar una verdadera y articulada política integral, con una ruta que permita evidenciar que las y los estudiantes del Perú están recibiendo ESI, de calidad, contextual y sostenible.
2. Las creencias y percepciones de las y los docentes respecto a la ESI y sus condiciones pueden ser un punto de partida para que la UGEL, la institución educativa seleccionada y otros docentes del nivel de primaria promuevan la ejecución de una formación continua y sistemática, que integre espacios de reflexión, donde se pueda compartir creencias y situaciones reales para esclarecer dudas, intercambiar estrategias y recursos que permitan fortalecer la confianza y seguridad de las y los docentes, así como permitan incorporar la participación de las familias y estudiantes en la implementación de la ESI.
3. Debido a la limitación de la técnica de investigación usada en esta modalidad de educación a distancia, se sugiere realizar investigaciones, que integren otras técnicas -como observaciones de clase, y encuestas de mayor escala a familias y estudiantes- para analizar con mayor profundidad cómo se está implementado la enseñanza de la ESI en la formación escolar del nivel de primaria, y explorar si los entornos escolares son seguros y libres de violencia, teniendo en cuenta que no existen suficientes estudios al respecto; además de ello, para visibilizar la importancia de la ESI desde una mirada más diversa y compleja en diversos contextos educativos.

## Referencias

- Aller-Atucha, L. (1995). *Pedagogía de la Sexualidad Humana. Una aproximación ideológica y metodológica*. Editorial Galerna. 2da Edición.
- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades y géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Alonso, G. y Morgade, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*.
- Baez, J. (2016). *La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/90707>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *El Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Díaz, C., Suarez, G. y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/21165057/GUIADE-INVestigACION-EN-EDUCACION-21-11-16.pdf>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Maestría en Educación. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wpcontent/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Fernández, L. (19 de abril de 2019). Educación sexual: ¿Qué es lo que deben aprender los adolescentes en el colegio? *El Comercio*. <https://www.bibguru.com/es/g/cita-apa-articulo-de-periodico-online/>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2014). Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA%20Operational%20Guidance%20for%20CSE%20-Final%20WEB%20Version.pdf>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2017). *Why should sexuality education be delivered in school-based settings?* [https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user\\_upload/BZgA\\_Policy\\_Brief\\_4\\_FINAL\\_EN.pdf](https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Policy_Brief_4_FINAL_EN.pdf)
- Giberti, E. (1993). *Sexualidad de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes*. Paidós.
- González, S. (2017). *Diversidad de género y discriminación en la escuela: percepción y papel docente en Educación Primaria*.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12483/GonzalezTelloSara.pdf?sequence=1>

- Haberland, N. & Rogow, D. (2015). Sexuality education: emerging trends in evidence and practice. *Journal of adolescent health*, 56(1), 15-21. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X1400345>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. Editorial Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- International Planned Parenthood Federation. (2016). *Everyone's Right to Know: Delivering comprehensive sexuality education for all young people*. [https://www.ippf.org/sites/default/files/2016-05/ippf\\_cse\\_report\\_eng\\_web.pdf](https://www.ippf.org/sites/default/files/2016-05/ippf_cse_report_eng_web.pdf)
- Keogh, S. C., Leong, E., Motta, A., Sidze, E., Monzón, A. S., & Amo-Adjei, J. (2020). Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low-and middle-income countries. *Sex Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681811.2020.1821180>
- Lamas, M. (2014). *Cuerpo, sexo y política*. Editorial Oceano.
- Ley N. 28044. Ley General de Educación. Boletín de Normas Legales. (2003). Diario Oficial El Peruano. Lima, Perú.
- Ley N° 27337 del Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (2000). Diario Oficial El Peruano. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral. Manual para profesores y tutores de Educación Básica Regular*. Dirección de Tutoría y Orientaciones Educativas. [http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1283\\_gob523.pdf](http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1283_gob523.pdf)
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Editorial Family Health International. <http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3721/Qualitative%20Research%20Methods%20Mack%20et%20al%2005.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Guía de Educación Sexual Integral para docentes del Nivel de Educación Primaria*. Dirección de Tutoría y Orientaciones Educativas. <https://gmc-peru.com/wp-content/uploads/2016/12/quia-educacion-sexual-integral-nivel-primaria.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica*. Resolución Viceministerial N° 169-2021. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/ESI-RVM-N%C2%B0-169-2021-MINEDU.pdf>
- Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núñez, 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*. Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, Sida y Sociedad (CISSS). [https://www.researchgate.net/profile/Angelica\\_Motta2/publication/317904561\\_De\\_la\\_Normativa\\_a\\_la\\_Practica\\_la\\_Politica\\_de\\_Educacion\\_Sexual\\_y\\_su\\_Implementacion\\_en\\_el\\_Peru/links/5951488d0f7e9b329234c888/De-la-Normativa-a-la-Practica-la-Politica-de-Educacion-Sexual-y-su-Implementacion-en-el-Peru.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Angelica_Motta2/publication/317904561_De_la_Normativa_a_la_Practica_la_Politica_de_Educacion_Sexual_y_su_Implementacion_en_el_Peru/links/5951488d0f7e9b329234c888/De-la-Normativa-a-la-Practica-la-Politica-de-Educacion-Sexual-y-su-Implementacion-en-el-Peru.pdf)
- Morgade, G. (2012). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Editorial La Crujía. [https://seccionlreg6ta.files.wordpress.com/2016/09/esi\\_2015\\_toda\\_educacion3b3n\\_es\\_sexual-presentacion3b3n\\_y\\_cap-1-morgade\\_baez\\_zattara\\_y\\_dc3adaz\\_villa.pdf](https://seccionlreg6ta.files.wordpress.com/2016/09/esi_2015_toda_educacion3b3n_es_sexual-presentacion3b3n_y_cap-1-morgade_baez_zattara_y_dc3adaz_villa.pdf)
- Muñoz, C. (2017). *Las políticas educativas y la incorporación de género en la educación (1990-2016): un campo en disputa*. Políticas Educativas. Innovando. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94\\_14\\_Fanni\\_Munoz.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94_14_Fanni_Munoz.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Educación Sexual Integral. Derecho humano y contribución a la formación integral*. [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/ESIDERECHO\\_HUMANO.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/ESIDERECHO_HUMANO.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC. [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/educacion\\_integral\\_de\\_la\\_sexualidad\\_conceptos\\_enfoques\\_y/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/educacion_integral_de_la_sexualidad_conceptos_enfoques_y/)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La educación integral en sexualidad. Una revisión global de evidencia, prácticas y lecciones aprendidas*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-integral-sexualidad.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. [https://www.unaids.org/sites/default/files/media\\_asset/ITGSE\\_en.pdf](https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/ITGSE_en.pdf)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2018). *Implementation of sexuality education in middle schools in China*. [https://china.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Implementation%20of%20CSE%20in%20middle%20schools%20report\\_final\\_eng.pdf](https://china.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Implementation%20of%20CSE%20in%20middle%20schools%20report_final_eng.pdf)
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos? *Ética de la investigación con seres humanos*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/7112>
- Plan International. (2021). *Consecuencias del embarazo en adolescentes: #CreemosEnLasNiñas y queremos un mejor futuro para ellas*. <https://www.planinternational.org.pe/blog/consecuencias-del-embarazo-en-adolescentes-creemosenlasninias-y-queremos-un-mejor-futuro-para-ellas>
- Plaza, M., Gonzalez, L., y Meinardi, E. (2013). *Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado*. Revista da SBEnBio. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15965/CONICET\\_Digital\\_Nro.19432\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15965/CONICET_Digital_Nro.19432_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Rodríguez, L. (2018). *Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria*. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13039>
- Rutgers. (2016). *We All Benefit: An introduction to the Whole School Approach for sexuality education*. <https://rutgers.international/sites/rutgersorg/files/PDF/WSA%20Manual%20%20Btoolkit%20LOW.pdf>
- Santos, H. (2008). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual. *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/educacion\\_sexual\\_dossier.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/educacion_sexual_dossier.pdf)
- Soberón, C. (2015). *Educación sexual en un colegio público de Luricocha: un diálogo entre alumnos, docentes y el contexto social*. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12045/SOBERON\\_REBAZA\\_CLAUDIA\\_EDUCACION\\_SEXUAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12045/SOBERON_REBAZA_CLAUDIA_EDUCACION_SEXUAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tomasini, M. (2019). *La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural*. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/17436>
- Torres, S. (1994). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.

## Anexos

### Anexo 1

## GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

### I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

### II. Datos Generales

- Nombre de la(s) persona(s) a entrevistar:
- Nivel educativo en el que labora: 5to/ 6to grado de primaria
- Género de la(s) persona(s) a entrevistar: Femenino/Masculino
- Edad de la(s) persona(s) a entrevistar:

### III. Desarrollo de preguntas a partir de 3 casos hipotéticos

CASOS HIPOTÉTICOS	CATEGORÍAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
<p><b>CASO 1:</b> La directora Martina ha asistido a una charla para directivos promovida por el Minedu y la UGEL 03, en la cual mencionaron que se publicaron nuevos Lineamientos y Guías para la implementación de la ESI en las escuelas. Asimismo, expusieron que próximamente el portal Perúeduca iniciará cursos virtuales para docentes sobre la enseñanza de la ESI, y que por tanto toda esta información se la compartieran a sus colegas docentes. Sin embargo, la directora Martina cree que esos cursos son una pérdida de tiempo y se hablaría de reproducción, partes del cuerpo y enamoramiento; piensa que se deberían dictar otros cursos enfocados a la realidad. Asimismo, ella cree que incluir la sexualidad en sus instrumentos de gestión como PEI, PCI o PAT es muy complejo y difícil, además piensa que en los cursos de Personal Social, Ciencia y Tecnología y Tutoría ya se está tocando algunos temas de sexualidad.</p>	<p><b>Sexualidad</b></p> <p><b>1° Condición: Respaldo nacional e institucional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opina de la postura de la subdirectora Martina?</li> <li>• ¿Qué entiende usted por sexualidad? ¿De qué manera cree que se expresa la sexualidad en las personas?</li> <li>• ¿Piensa usted que el MINEDU, DRE o UGEL brindan apoyo continuo a los docentes para enseñar ESI en las escuelas públicas del Perú?             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si responde "No", ¿qué obstáculos cree que se presentan?</li> <li>• Si responde "Sí", ¿usted recibió, de qué manera? ¿Qué tipo de apoyo?</li> </ul> </li> <li>• ¿Conoce alguna política o instrumento educativo que incluya a la ESI? - Si responde "Sí", ¿la ha implementado, de qué manera?</li> <li>• En la institución educativa donde trabajó antes de la pandemia, ¿existía alguna propuesta/lineamientos o recomendaciones para abordar la ESI?             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si responde "No", ¿por qué?</li> <li>• Si responde "Sí", ¿en qué consistía? ¿Desde qué nivel educativo se aplicaba?</li> </ul> </li> <li>• ¿Piensa usted que su institución educativa le brinda seguridad y respaldo para poder enseñar educación sexual a sus estudiantes?             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si responde "No", ¿qué dificultades se presentan?</li> <li>• Si responde "Sí", ¿de qué manera se evidencia?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>CASO 2:</b> En la escuela donde trabaja la profesora Sofía, han llegado representantes de una organización civil, quienes desean brindar talleres sobre sexualidad a niñas de 6to grado. Pero la profesora Sofía cree que los temas de sexualidad son privados y se</p>	<p><b>2° Condición: Participación de familias y aliados de la comunidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opina de la postura de la profesora Sofía?</li> <li>• ¿Piensa usted que las familias cumplen un rol importante en la educación sexual en sus hijos/as? Sí/No ¿Por qué?</li> <li>• ¿Durante su labor docente, alguna vez las familias le han solicitado orientación sobre cómo educar en sexualidad a sus hijos/as?</li> </ul>

<p>deben abordar en la familia y no en la escuela. Luego tuvo una reunión colegiada en la que decidieron que se desarrollarían dichos talleres con el consentimiento y voluntad de las familias que deseen participar. Así, la profesora Sofía comunicó los talleres a los padres y madres de familias de su salón, y algunos manifestaron molestias y quejas mencionando que sus hijas eran aún niñas para esos temas, mientras que otras familias sí estuvieron de acuerdo que sus hijas participaran. Inclusive una mamá agregó: "Mis, yo sí estoy de acuerdo con los talleres, porque a veces yo no sé cómo hablarle a mi hija y me da miedo que con su celular ella se tope con mala información".</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Si responde "No", ¿cómo percibe la actitud de las familias en relación a la ESI? ¿Ha sentido resistencia u oposición de las familias?</li> <li>● Si responde "Sí", ¿sobre qué tema y en qué nivel educativo? ¿Luego de su orientación, cómo percibió su relación con dichas familias?</li> <li>● ¿Durante su labor docente, ha recibido visitas de alguna organización del Estado o de la comunidad que hayan brindado charlas o asesoramiento sobre ESI?</li> <li>● Si responde "Sí", ¿sobre qué tema orientó? ¿Cree que lo ayudó a comprender el tema?</li> </ul>
<p><b>CASO 3:</b> 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. Por ello, cuando sus estudiantes le mencionan algunas dudas, les dice que les pregunten a sus papás o averigüen en internet. En cambio, el profesor Gustavo considera que hablar de educación sexual en el aula, brindaría información útil a sus estudiantes. Más aún que se acaba de enterar que una de sus estudiantes ha sufrido abuso sexual por parte de un familiar y por ello les desea brindar orientación sobre violencia, y algunas conductas de autocuidado. Pero se siente inseguro cómo abordarlo y no sabe por dónde empezar o a qué autoridad acudir, ya que nunca ha recibido formación o charlas sobre ello.</p>	<p><b>Educación Sexual Integral</b></p> <p><b>3° Condición: Competencias y actitudes docentes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué opina de la postura del profesor Ricardo? ¿Cuál postura se asemeja más a la suya? ¿Por qué?</li> <li>● ¿Qué es la Educación Sexual Integral (ESI) para usted?</li> <li>● ¿Considera que es importante abordar la educación sexual en la escuela? <ul style="list-style-type: none"> <li>● Si responde "No", ¿por qué?</li> <li>● Si responde "sí": ¿Desde qué nivel educativo/edad/ grado cree que debe enseñarse?</li> </ul> </li> <li>● ¿En su etapa de pregrado, ha recibido formación en relación a la educación sexual? - Si responde "Sí", ¿Qué le sirvió en su práctica docente</li> <li>● ¿Durante sus años laborando como docente, ha participado en capacitaciones sobre temas relacionados a la ESI? <ul style="list-style-type: none"> <li>● Si responde "No", ¿si le brindaran capacitaciones, sobre qué temas o aspectos en relación a la ESI le gustaría participar?</li> <li>● Si responde "Sí", ¿qué temas le sirvieron y qué cambiaría? (por ejemplo, cantidad de horas, temario, una metodología)</li> </ul> </li> <li>● ¿Se siente preparado/a, seguro/a y con la confianza para planificar y brindar sesiones sobre educación sexual? Si/No, ¿por qué?</li> <li>● ¿Alguna vez ha planificado y brindado sesiones relacionadas a la educación sexual durante clases? <ul style="list-style-type: none"> <li>● Si responde "No": En caso sea necesario abordarlo en su clase, ¿sobre qué tema cree que sería? ¿A través de qué metodología, estrategias o recursos desarrollaría la sesión?</li> <li>● Si responde "Sí": ¿De qué manera lo desarrolló (estrategias, recursos o dinámicas)? ¿Luego de ello, cómo percibió la relación de sus estudiantes con usted?</li> </ul> </li> </ul>

## Anexo 2

### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Nicole Janeth Ames Chipana*, estudiante de la misma facultad, en la especialidad de Educación Primaria de la PUCP. La investigación, denominada “*Percepciones docentes sobre las condiciones para la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las aulas de V ciclo de primaria*”, la cual tiene como propósito identificar y describir percepciones docentes respecto a la ESI, y sobre las condiciones para su enseñanza.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente de la especialidad. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para fines académicos.

Por la emergencia sanitaria, la entrevista se realizará por la plataforma Zoom a fin de poder registrar apropiadamente la información, ante esto, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación (audio y vídeo) y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal, luego de haber publicado la investigación. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [nicole.ames@pucp.edu.pe](mailto:nicole.ames@pucp.edu.pe) o al número 910296067. Además, el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como responsabilidad, respeto e integridad científica.

---

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la investigación **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo del (de la) participante      Fecha

---

Nombre del Investigador responsable      Fecha