



**Universidad Autónoma de Querétaro**



**Facultad de Psicología y Educación**

**Maestría en Educación para la Ciudadanía**

**TESIS**

**“Construcción de Materiales Educativos en EIS como educación para la ciudadanía”**

**Presenta: Lic. Luz Graciela Vázquez Bautista**

**Dirigida por: Dre. Guillermo Hernández González**

**Presidente: Dr. Guillermo Hernández González** \_\_\_\_\_

**Firma**

**Secretaria: Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes** \_\_\_\_\_

**Firma**

**Vocal: Dra. Pamela Garbus** \_\_\_\_\_

**Firma**

**Suplente: Mtro. Luis Manuel Pérez Galván** \_\_\_\_\_

**Firma**

**Suplente: Dra. Úrsula Gayou Esteva** \_\_\_\_\_

**Firma**

**La presente obra está bajo la licencia:**  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



## CC BY-NC-ND 4.0 DEED

### Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

#### **Usted es libre de:**

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciatario no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

#### **Bajo los siguientes términos:**



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatario.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

#### **Avisos:**

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

## **Resumen**

La investigación: “Construcción de Materiales Educativos en EIS como educación para la ciudadanía”, surge desde el interés por explorar el territorio de la enseñanza en sexualidades desde una perspectiva estudiantil; a través de un espacio participativo y en respuesta a una solicitud de parte de una comunidad en el municipio de El Marqués, en Querétaro, México, se propuso un proyecto de elaboración de materiales educativos basados en las experiencias propias de la comunidad de estudiantes de una telesecundaria.

Este escrito da cuenta de un proceso de elaboración de materiales educativos, orientado a incidir en la calidad de la Educación Integral en Sexualidades (EIS), dentro del marco correspondiente a la formación en ciudadanía. Se utilizó una metodología basada en técnicas participativas y análisis cualitativo (con menor preponderancia cuantitativa), para identificar problemáticas y necesidades de la población estudiantil. Se utilizaron técnicas como cuestionarios de evaluación, grupos focales, sociodrama y bitácora de COL como insumos para la recopilación de información en las distintas etapas del proyecto. A través de los hallazgos aquí presentados, se comprobó

la pertinencia de utilizar técnicas de participación como base para el diagnóstico estudiantil, así como el diseño y la evaluación de contenidos como estrategia para la construcción de materiales educativos que generen resonancia con las realidades de las y los estudiantes adolescentes. Este trabajo refleja el estatus actual de la educación en sexualidades, cuyo antecedente histórico ligado a la vergüenza, la restricción y la desconfianza, sigue haciendo eco en las prácticas escolares cotidianas; se encuentran áreas de oportunidad pertinentes para la construcción de escenarios que promuevan el involucramiento de las identidades

ciudadanas jóvenes, aportando así otras posibilidades para comprender y habitar la sexualidad humana desde el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Materiales Educativos, Educación para la Ciudadanía, Educación Integral para las Sexualidades.

## **Summary**

The research: “Construction of Educational Materials in CSE as education for citizenship”, represents a process of developing educational materials to influence the quality of Comprehensive Sexuality Education of a student community. The above within the framework corresponding to citizenship education.

This document narrates the components of the scientific research process structured here, which used a methodology based on participatory techniques and a qualitative analysis (with less quantitative preponderance), to identify problems and needs of a telesecundaria in a rural community in the municipality of El Marqués, Querétaro. Through the findings presented here, the relevance of using participation techniques as a basis for student diagnosis, design and evaluation of content as a strategy for the construction of educational materials that make sense with the realities of the students.

Finally, this work reflects the current status of education in sexualities, whose historical antecedent linked to shame, restriction and mistrust, continues to echo in everyday school practices; There are relevant areas of opportunity for the construction of scenarios that

promote the involvement of young citizen identities, thus providing other ways of understanding and inhabiting human sexuality from the school environment.

**Keywords:** Educational Materials, Citizenship Education, Comprehensive Sexuality Education

## Agradecimientos

“Escribo para las que teorizan mientras lavan los trastes. Para las que teorizan mientras lavan la ropa. (...) Escribo para las que no leen a señores blancos que quieren explicar al mundo sin haberse ensuciado los zapatos” (De la Cerda, 2023, Introducción).

Esta tesis está dedicada a la comunidad estudiantil y docente de la Telesecundaria “Epigmenio González”, de la comunidad de Atongo en El Marqués, Querétaro, así como a las generaciones de nivel medio superior con quienes compartí aula entre 2022 y 2024. Gracias por ser inspiración constante. Este trabajo es parte de un esfuerzo por hacer de las escuelas espacios más dignos para ustedes y para quienes vienen detrás.

También está dedicada a mi mamá, Ana María Bautista González; a mi papá, Ernesto Vázquez Pineda; y a mi hermana, Ana Karina Vázquez Bautista. Con ustedes aprendí que escribir es un privilegio poco común en la clase trabajadora, y que cada logro carga el sacrificio de generaciones previas.

Mamá, gracias por enseñarme a escribir bien mi apellido, por peinarme antes de salir, por llevarme a clases de inglés y por insistir —aunque yo dijera que odiaba la escuela— en que estudiara. Hoy escribo sobre educación mientras acompaña a otras infancias y adolescencias, como tú lo hiciste durante 32 años.

Papá, gracias por contagiarme el gusto por el trabajo de campo y la enseñanza en comunidad, en el rancho, como dices tú. De ti aprendí que no hay libertad donde persiste la injusticia y que la dignidad se defiende. Si ahora soy preguntona, criticona y necia, es porque crecí escuchando tus análisis políticos y económicos en cualquier mañana, junto a tu taza de café.

Gracias a ustedes, Ana y Ernesto, entendí que la labor docente no cabe solo en una tesis, y que la academia necesita salir de sus cubículos para comprenderla.

Karina, gracias por el gusanito de la rebeldía, por ser confidente en la queja y la risa, en el llanto y la alegría. Me mostraste el camino de la lectura, la escritura y la música. Siempre serás mi mejor amiga.

A mis abuelas, Petra González Santos y María Luz Pineda Puente: solo el destino sabe qué habrían escrito si hubieran tenido la oportunidad. Mis raíces maternas me acompañan en cada decisión libre que tomo.

A mi director, Guillermo González, por aterrizarme siempre con calidez y paciencia. A mis sinodales, por fortalecer el rigor de esta investigación.

A mis amigas Karen, Daniela y Natalia, gracias por escuchar mis debrayes académicos. A mis aliadas del salón —Marcita, Zuri y Zabath— por las conversaciones sobre el orden mundial, las risas y las chelas que hicieron el camino más ligero. A mis asistentes peludos, Chule y Benny, que estuvieron en cada etapa de este proceso. Y a Boker bebé, que llegó a consolarme con sus patitas suaves y sus travesuras.

## **Contenido**

|  |                              |
|--|------------------------------|
| .....  | Error! Bookmark not defined. |
| Resumen.....   | 2                            |
| Summary.....   | 3                            |
| 1.    Introducción.....  | 10                           |
| 1.    Capítulo 1: Planteamiento del problema.....  | 12                           |
| 2.    Capítulo 2: Antecedentes/Estado del arte .....                                     | 26                           |
| 3.    Capítulo 3: Justificación .....  | 37                           |
| 4.    Capítulo 4: Fundamentación Teórica.....  | 44                           |
| 4.1 Ciudadanía/Derechos sexuales y reproductivos/Ciudadanía Sexual.....                  | 44                           |
| 4.2 Derechos Sexuales y Reproductivos (DSyR).....  | 49                           |
| 4.3 La Educación Integral en Sexualidad (EIS) como elemento del ejercicio ciudadano..... | 54                           |
| 4.4 La EIS como propuesta de formación para la ciudadanía.....                           | 57                           |
| 4.5 Adolescencia como categoría social .....   | 61                           |
| 4.6 Los Materiales Educativos en México.....   | 67                           |
| 4.7 La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los nuevos libros de texto .....                   | 72                           |
| 4.8 La Telesecundaria en México .....  | 79                           |
| 4.9 La participación estudiantil en los procesos educativos .....                        | 85                           |
| 5. Capítulo 5: Objetivos.....  | 93                           |
| 5.1 Objetivo general:.....   | 93                           |
| 5.2 Objetivos específicos: .....   | 93                           |
| 6. Capítulo 6: Método/Metodología .....  | 94                           |
| 6.1 Tipo de investigación y enfoque: .....   | 94                           |
| 6.2 Método:.....   | 94                           |
| 6.3 Población: .....   | 96                           |
| 6.4 Técnicas e instrumentos de investigación:.....                                       | 98                           |
| 6.4.1 Grupo focal: .....   | 99                           |
| 6.4.2 Taller diagnóstico participativo: .....  | 101                          |
| 6.4.3 Notas de campo.....  | 105                          |
| 6.4.4 Adaptación de Bitácora de COL .....  | 106                          |
| 6.4.5 Cuestionario.....  | 107                          |
| 6.4.6 Análisis de datos cualitativos.....  | 109                          |

|  |     |
|--|-----|
| 7. Procedimiento: .....  | 111 |
| Fase 1. Diagnóstico participativo.....   | 111 |
| Fase 2. Sesión de evaluación de contenidos .....   | 111 |
| Fase 3. Diseño de Materiales Educativos .....  | 111 |
| Fase 4. Retroalimentación de Materiales Educativos .....   | 112 |
| Fase 5. Retroalimentación de Materiales Educativos con grupo piloto (primer grado).....  | 112 |
| 7.1 Fase 1: Diagnóstico participativo.....   | 113 |
| 7.2 Fase 2: Sesión de evaluación de contenidos .....   | 114 |
| 7.3 Fase 3: Diseño de materiales educativos .....  | 116 |
| 7.4 Fase 4: Retroalimentación de materiales educativos .....   | 117 |
| 7.5 Fase 5. Retroalimentación de Materiales Educativos con grupo piloto (primer grado).....  | 118 |
| 7.6 Consideraciones éticas.....  | 119 |
| 8. Capítulo 7: Resultados.....   | 120 |
| 8.1 Fase 1. Diagnóstico participativo.....   | 120 |
| 8.1.1 Aplicación de Cuestionario 1: Formato de Materiales Educativos .....   | 120 |
| 8.1.2 Taller diagnóstico participativo .....   | 128 |
| 8.1.3 Lluvia de ideas (holones de la sexualidad) .....   | 128 |
| 8.1.4 Sociodrama .....   | 133 |
| 8.1.5 Caja de Pandora .....  | 136 |
| 8.1.6 Selección de contenidos .....  | 139 |
| 8.2 Fase 2. Sesión de evaluación de contenidos .....   | 141 |
| 8.2.1 Taller de evaluación y selección contenidos/población estudiantil .....  | 141 |
| 8.2.2 Grupo focal retroalimentación de contenidos seleccionados/población docente .....  | 143 |
| 8.3 Fase 3. Diseño de Materiales Educativos.....   | 145 |
| 8.3.1 Construcción propia de materiales audiovisuales con base en los contenidos seleccionados por la comunidad estudiantil y las sugerencias docentes ..... | 145 |
| 8.3.2 Construcción propia de manual de uso docente .....   | 147 |
| 8.4 Fase 4. Retroalimentación de Materiales Educativos .....   | 150 |
| 8.4.1 Grupo focal de retroalimentación de materiales audiovisuales población estudiantil .....   | 150 |
| 8.4.2 Aplicación de Bitácora de COL población estudiantil.....   | 156 |
| 8.4.3 Grupo focal evaluación de materiales educativos construidos/población docente .....  | 161 |
| 8.5 Fase 5. Retroalimentación de Materiales Educativos con grupo piloto.....   | 163 |

|   |     |
|---|-----|
| 8.5.1 Resultados obtenidos luego de sistematizar la bitácora de COL .....                         | 163 |
| 8.5.2 Sesión 1. Introducción a las sexualidades .....   | 165 |
| 8.5.3 Sesión 2. Anatomía Sexual y Reproductiva.....   | 167 |
| 8.5.4 Sesión 3. Menarquía .....   | 169 |
| 8.5.5 Sesión 4. Autoconocimiento .....  | 173 |
| 8.5.6 Sesión 5. Placer .....  | 176 |
| 8.5.7 Sesión 6. Vínculos afectivos .....  | 179 |
| 8.5.8 Sesión 7. Relaciones con otros y otras (Parte 1: Camila) .....                              | 181 |
| 8.5.9 Sesión 8. Relaciones con otrxs (Parte 2: Martín).....                                       | 184 |
| 8.5.10 Sesión 9. Salud.....   | 187 |
| 9.Discusión y conclusiones .....  | 196 |
| 10.Conclusión .....   | 213 |
| 11.Referencias bibliográficas .....   | 218 |
| Anexos.....   | 226 |
| Anexo 1. Consentimiento informado .....   | 226 |
| Anexo 2. Cuestionario de Formato de Materiales Educativos .....                                   | 228 |
| Anexo 3. Carta descriptiva taller participativo .....   | 229 |
| Anexo 4. Infografía evaluación de contenidos.....   | 236 |
| Anexo 5. Tabla de categorías utilizadas para la elaboración de los materiales audiovisuales ..... | 237 |
| Anexo 6. Manual de ideas para docentes. Versión de retroalimentación docente .....                | 239 |
| Anexo 7. Cuestionario de evaluación de material educativo audiovisual. Comunidad estudiantil....  | 259 |
| Anexo 8. Tabla de preguntas frecuentes actividad Caja de Pandora .....                            | 260 |
| Anexo 9. Enlace a Materiales de Video .....   | 261 |

## **1. Introducción**

La Educación Integral en Sexualidades (EIS) es un área de incidencia para educar en ciudadanía, pues propicia el fomento de habilidades y actitudes como la autonomía, la responsabilidad, el autoconocimiento y el respeto; a su vez, fomenta la generación de estrategias para la formación de ciudadanías libres e informadas.

El contexto educativo actual indica que, en la mayoría de los escenarios mexicanos, se ha optado por interpretar a la sexualidad a partir de su componente biológico reproductivo, así como desde la implementación de estrategias para la anticoncepción temprana y para evitar la transmisión de infecciones por contacto sexual. La adopción de estas medidas ha propiciado estrategias educativas que simplifican la complejidad de la sexualidad humana y que establecen prácticas que restringen, estigmatizan y reproducen estereotipos.

Por lo anterior, el presente escrito narra la sistematización de un proceso de una experiencia de intervención, que pretende brindar estrategias para la mejora de la EIS en el ámbito de la educación formal, a través de un proceso de construcción de Materiales Educativos basados en intereses y necesidades propias de las comunidades estudiantiles. El primer capítulo aquí escrito plantea la problemática específica a la que se pretende abonar, apuntando a la importancia de generar estrategias para la mejora del panorama de la educación en sexualidades en México.

El segundo capítulo aborda los antecedentes relacionados a temas de investigación como el aquí presentado, en el ámbito latinoamericano, mexicano y local. El tercer capítulo narra la pertinencia del proyecto desde una justificación que sustenta su importancia.

El capítulo cuarto aborda la discusión correspondiente al marco teórico como sustento conceptual, que abordó los siguientes apartados: Ciudadanía/Derechos sexuales y reproductivos/Ciudadanía sexual, Derechos sexuales y reproductivos, la Educación Integral en Sexualidades como elemento del ejercicio ciudadano, la EIS como propuesta de formación en ciudadanía, adolescencia como categoría social, los materiales educativos en México, la Nueva Escuela Mexicana y los nuevos libros de texto, la telesecundaria en México y la participación estudiantil en los procesos educativos.

El objetivo general de este proyecto fue descrito en el capítulo quinto y se incluye a continuación: Describir los contenidos necesarios, desde la perspectiva estudiantil, para la construcción de materiales educativos contextualizados en EIS. Así mismo, en este capítulo se describen los objetivos específicos, que fueron: 1. Identificar las perspectivas estudiantiles sobre los contenidos en EIS que se enseñan en la telesecundaria en Atongo, 2. Identificar las problemáticas vinculadas al ejercicio de la sexualidad que enfrentan los jóvenes de la telesecundaria, 3. Diseñar materiales educativos en EIS, de acuerdo a las problemáticas de la comunidad estudiantil y 4. Comprobar la pertinencia de los materiales educativos diseñados, a través de una evaluación por parte de las y los estudiantes participantes.

El capítulo seis define la metodología y las fases diseñadas en la implementación de este trabajo de investigación, seguido por el capítulo siete, donde se narran a detalles los resultados obtenidos luego de llevar a cabo el trabajo de campo correspondiente. Por último, en el capítulo número ocho se mencionan las conclusiones principales a la que se pudo llegar al culminar este proyecto.

## **1. Capítulo 1: Planteamiento del problema**

Según la Ley General de Educación (2019), el derecho a la educación en México es un compromiso histórico, cuya responsabilidad y cobertura le corresponde al Estado, en coordinación con sus organismos federales, estatales y municipales. Para concretar este derecho, es necesario garantizar múltiples factores, por lo que trasladarlo a la realidad social requiere de un trabajo en conjunto a través de diversas instituciones.

De acuerdo con la última reforma al artículo tercero constitucional (SEP, 2019), para que éste sea totalmente cubierto, es indispensable contar con diferentes herramientas, además de un objetivo común en tanto los fundamentos de los derechos humanos universales, en concordancia con una perspectiva laica basada en fundamentos científicos y de acuerdo a un eje educativo integral que considere la generación de estrategias escolares adaptadas a contextos particulares.

En México, el sistema educativo público es responsable de generar escenarios de calidad educativa para niñas, niños y adolescentes (NNA). Dicha calidad abarca un conjunto diverso de características, que según la Secretaría de Educación Pública (2019), hacen referencia a las condiciones necesarias para que exista un acceso universal a la educación, tales como una cobertura nacional y gratuita, hasta la infraestructura requerida para su desarrollo, que implica contar con instalaciones físicas adecuadas y con materiales, herramientas y recursos didácticos para la labor docente y las necesidades estudiantiles, entre otros factores más. Aunque la infraestructura escolar implica contar con recursos físicos como mobiliario, también significa garantizar elementos para las prácticas y enseñanzas escolares.

Respecto al punto anterior, una infraestructura educativa que garantice el derecho a la educación requiere de planes y programas de estudio (o sea, un currículum) adaptados a las necesidades específicas de las escuelas mexicanas, por lo tanto, es necesario contar con recursos que logren concretar tales objetivos curriculares. En este sentido, podemos considerar el uso de materiales educativos (ME) como parte importante para lograr esta garantía, pues son instrumentos que pueden ser utilizados como medios para el aprendizaje, es decir, forman parte de la infraestructura educativa básica.

Los ME son herramientas que han sido utilizadas de maneras diferentes a través de la historia y que pueden cumplir con objetivos varios de acuerdo con la intención pedagógica que persigan, sin embargo, su posibilidad como recurso para la labor escolar les asigna un peso importante en tanto instrumentos para el acceso a la información de la comunidad estudiantil y para guiar y complementar la instrucción docente. Dadas estas facultades, los materiales educativos son un instrumento que contribuyen a garantizar el derecho a la educación.

En cuanto al papel de estos recursos dentro de los procesos educativos, los ME abordan contenidos curriculares que han sido determinados de acuerdo con una línea educativa<sup>1</sup> particular. Díaz de León considera que los ME cumplen una importante función como “*medios de socialización*”, (Díaz de León, 2003, p. 75), pues en su estructura representan aspectos que ejemplifican la cotidianidad social y las funciones y roles que se cumplen en ella. En este sentido, podemos considerar a los ME como un elemento que forma parte de la estructura del aprendizaje en la escuela, que coexiste y se complementa a la par de otras herramientas.

---

<sup>1</sup> Que puede cambiar de acuerdo a las diversas visiones políticas de las administraciones en el poder. Por ejemplo, la administración política actual abandera el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana.

Como se mencionó al principio, llevar a la realidad el derecho universal a la educación procura el seguimiento de determinados principios, tales como la gratuidad y la accesibilidad.

Aunado a lo anterior, también se procura el cumplimiento de determinados enfoques, como la inclusión y la perspectiva de género, además, recientemente se adoptó un enfoque en educación integral<sup>2</sup>, que incluye el abordaje de contenidos disciplinares de las ciencias y las humanidades, como las matemáticas, la filosofía, las lenguas, entre otras más. Esta nueva perspectiva incluyó por primera vez en México, en el año 2019, a la educación sexual y reproductiva (SEP, 2019).

Los contenidos en Educación Integral en Sexualidades (EIS) en el contexto mexicano reflejan cierto vínculo hacia determinadas visiones políticas, un claro ejemplo es la reciente creación del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta perspectiva educativa es de reciente creación y, además de incorporar obligatoriamente contenidos en EIS, también menciona la necesidad de considerar la relación comunitaria de las poblaciones estudiantiles en los procesos cotidianos de enseñanza. Aunque esta premisa significa un cambio de paradigma importante, resulta difícil analizar sus resultados, pues su inclusión ocurrió apenas en agosto de 2022.

Por lo anterior, el derecho al acceso universal a la educación implica contar con la infraestructura necesaria para instruir en sexualidades a las poblaciones estudiantiles mexicanas. Considerar este enfoque educativo desde la integralidad (Educación Integral en Sexualidades) cumple con el objetivo de acercar a niñas, niños y adolescentes (NNA)

---

<sup>2</sup> De acuerdo a los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019).

herramientas, conocimientos, habilidades, aptitudes y valores sobre componentes cognitivos, emocionales, físicos y sociales en torno a la sexualidad humana (UNESCO, 2018).

La EIS está constituida por un conjunto de información científica, acotada y sin prejuicios valorativos de acuerdo con la edad y escenarios sociales y culturales de la población a la que se dirige (REDIM, 2020). Este principio va de la mano con el derecho a una educación laica, que salvaguarda la libertad e incluye una perspectiva de género en sintonía con los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSyR) (Díaz Camarena, 2020).

El enfoque integral de la EIS pretende superar al ámbito tradicional de la educación en sexualidades, que generalmente se enfoca en transmitir conocimientos desde la perspectiva biologicista, que, según Rojas et al., (2017), asume a la sexualidad desde la orientación de la salud únicamente. En este sentido, los ME, en tanto recursos para la EIS, funcionan como una vía para la comprensión de conceptualizaciones complejas, para facilitar la comunicación entre estudiantes y docentes, y tienen especial relevancia como fuentes primarias de consulta.

Debido a lo anterior, los ME pueden ser concebidos como herramientas que contribuyen a garantizar el derecho a la educación en sexualidades y el derecho universal a la información de NNA, sin embargo, el panorama actual educativo refleja que este compromiso no ha logrado garantizarse por completo, a pesar de su consideración constitucional. Díaz de León (2003) y Baronett y Morales (2018), comentan que elementos como la desigualdad de género y el racismo institucionalizado son características identificables en materiales educativos mexicanos, por lo que hay que considerarles desde su potencia como instrumentos para la perpetuación del poder en los contextos escolares.

La mirada desde la interseccionalidad política y estructural apoya lo anterior, pues ésta entiende a los sistemas de poder como parte de una matriz de dominación que se hace presente a través de manifestaciones locales. Es decir, la desigualdad de género, el racismo y la discriminación presentes en los contenidos de ME en sexualidades, son expresiones de opresión estructural que se hacen presentes a lo largo de la historia de los materiales educativos en México (Cubillos Almendra, 2015). En este sentido, el panorama actual de la EIS refleja la reproducción de diversas discriminaciones que, en conjunto, terminan por reproducir una visión estrecha acerca de la sexualidad humana.

Un ejemplo de lo anterior aterrizado a los ME es el libro de texto; su aparición tuvo en un principio el objetivo de contribuir a los procesos de alfabetización en masa (Sandoval y Rangel, 2021). A partir de su uso cotidiano se posicionó como instrumento de apoyo docente y como herramienta socializadora, sin embargo, su función estuvo ligada a un conflicto ideológico entre los saberes avalados por la iglesia católica y los propuestos desde el ámbito estatal:

En el caso de México, en el contexto de la disputa escolar entre la Iglesia Católica y el Estado, que tiene sus antecedentes con una presencia impactante del liberalismo a mediados del siglo XIX, los libros de texto se convirtieron en instrumentos de poder, ya que a través de ellos se podía orientar la formación de valores, actitudes y conductas entre los niños mexicanos (Sandoval y Rangel, 2021, p. 2).

Este es un ejemplo claro de cómo los recursos educativos han protagonizado disputas de poder entre instituciones que buscan posicionar una ideología particular. En este caso, el Estado ha utilizado tales herramientas para posicionar valores y actitudes de acuerdo a una cosmovisión acorde a su proyecto social y político. Es por ello que los ME pueden ser asimilados como potenciales herramientas para la reproducción de estructuras de poder.

Como se mencionó anteriormente, los contenidos de los materiales educativos son determinados de acuerdo con coyunturas sociales específicas y se identifican por ser dispositivos de socialización que reflejan el contexto cultural, social y político de un territorio determinado (Díaz de León, 2003). Lo anterior convierte a los ME en importantes agentes para el reconocimiento, validación y ejercicio de prácticas de poder propias del contexto que representan, esto en relación a su aplicación dentro de ambientes escolares, a través de la enseñanza de normas, y valores en función de roles por clase, género y edad (Díaz de León, 2003).

Existen diversas investigaciones que sustentan la idea de que los ME, en su evolución histórica, han sido transmisores de contenidos propios de un sistema social desigual. Díaz de León (2003), investiga a los prototipos de mujer representados en ediciones de libros de texto para población indígena, en nivel primaria de la década de los ochenta. Su análisis describe contenidos que relacionan a las mujeres con las labores del hogar, el matrimonio, la crianza y la unión familiar. Así mismo, narra la estrecha relación entre la posibilidad de autonomía y agencia social de las niñas de acuerdo con su clase social.

Además, la investigadora identifica al rol masculino desde su responsabilidad como proveedor del hogar, su fortaleza física e intelectual y su relevancia en tanto su rol como ciudadano. La división social por género es evidente en la narrativa de los ME analizados.

Así mismo, la autora nota en los libros de texto la presencia de personas indígenas desde una visión estereotipada, vulnerable y en relación directa con los poderes del Estado (Díaz de León, 2003).

Baronnet y Morales (2018), abonan a esta discusión a través de la problematización del racismo estructural en el sistema educativo mexicano. En este sentido, la y el autor comentan la prevalencia de una visión escolar que estigmatiza, jerarquiza y vulnera a las poblaciones indígenas a través de la imposición de una cultura educativa que privilegia el punto de vista eurocéntrico. Lo anterior tiene como consecuencia la perpetuación de prácticas de poder que reproduce desigualdades a través de la reducción de las identidades multiculturales:

Los materiales educativos, sugieren, sustentan una cultura escolar que representa intereses específicos para mantener relaciones de poder: “(...) la escuela controla y administra un tipo de cultura específica que se erige como universal, y, por ende, define qué es legítimo enseñar y qué se debe ocultar y negar (Baronnet y Morales, 2018, p. 22).

Estas discusiones sugieren la necesidad de generar estrategias que partan de cosmovisiones propias de los contextos de las comunidades estudiantiles, y la urgencia de cuestionar la estructura social, cultural y política que hay detrás de cada contenido, así como la intención que estos persiguen.

Como se mencionó en un principio, es posible reconocer a los recursos educativos, desde sus formatos impresos, audiovisuales o para la gestión como una posibilidad para transmitir información y desde su relevancia como apoyo para el inicio, seguimiento y desenlace de procesos educativos. En este sentido y partiendo de la discusión anterior, se vuelve

imprescindible reconocer la necesidad de generar espacios para construir materiales que partan desde una visión que recoja intereses y necesidades propias del público a quien se dirigen. Esto significa un esfuerzo por generar herramientas educativas contextualizadas que busquen conseguir una formación basada en experiencias estudiantiles.

Lo anterior está relacionado con la importancia de que los ME basen su estructura con base en referentes cotidianos de la vida de las comunidades estudiantiles, con la intención de validar, reconocer, respetar sus realidades y volverles agentes de su derecho a la información a través de la participación estudiantil.

Baronnet y Morales (2018) relacionan esta idea en cuanto al racismo reflejado en la educación, pues comentan que existe una falta de identificación entre los grupos de estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas y los contenidos escolares oficiales: “(...) no se sienten reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o [...] se recurre a noticias, fotos y dibujos que les ridiculizan o desvalorizan (p. 25)”.

Esta propuesta no solo se refiere a los contextos de comunidades indígenas, sino que es aplicable a la diversidad de realidades estudiantiles en general, pues todas son diversas y requieren de una mirada particular; un ejemplo claro de lo anterior es la contemplación de las cotidianidades estudiantiles en el ámbito rural, cuyos modos de vida suelen diferir de los contextos urbanos.

Respecto a los materiales educativos con enfoque en Educación Integral en Sexualidades (EIS) en México, la variedad de sus contenidos ha ido evolucionando con el tiempo, pues la presencia de la EIS en el ámbito de la escuela ha estado marcada por un antecedente particular

que guarda relación con la aparición de grupos de oposición que se han esforzado por frenar la incorporación de la educación en sexualidades en la educación pública.

Este debate ha sido liderado en gran parte desde la iglesia católica y grupos de padres y madres de familia que pertenecen a ella. Debido a esto es posible considerar a los contenidos presentes en recursos educativos con temática en EIS como un terreno en actual desarrollo, pues de acuerdo con Díaz Camarena (2020), su presencia problemática ha impedido un mayor avance en comparación con el de otras naciones.

En el caso particular de los ME en sexualidades, Alejandra Martínez (2018), señala que los currículums que abordan tales contenidos basados en la integralidad suelen representar importantes aportes para la convivencia positiva de grupos estudiantiles. Además, esta misma investigadora señala la importancia de crear recursos educativos que consideren la perspectiva desde la mirada particular de las comunidades adolescentes, con la intención de generar una verdadera incidencia en la vida cotidiana de tales poblaciones:

Las y los jóvenes no participan en el diseño y ejecución de programas, por lo que las acciones resultantes, no reflejan sus deseos, ni preocupaciones. Hay intervenciones duplicadas, o programas que miran la problemática aislada, sin reconocer el contexto. Se debe de pasar de intervenciones individuales, a intervenciones colectivas, que promuevan factores de protección en la juventud (Martínez Galán, 2018, p. 94).

Respecto a este punto, se vuelve imprescindible generar estrategias que permitan la exploración de estas experiencias estudiantiles, esto para identificar posibles contenidos que estructuren ME adaptados a realidades y contextos específicos, y que busquen combatir las estructuras de poder institucionalizadas.

Como ya se comentó y de acuerdo a Díaz de León (2003), los ME tienen una funcionalidad importante como dispositivos socializadores, a través de la reproducción y validación de sistemas de normas y valores que muchas veces perpetúan el poder y la desigualdad social. Lo anterior es visible al analizar ME en sexualidades. Aunque existe una variedad de contenidos con perspectiva en DDHH (Derechos Humanos) y con enfoque en población indígena y afrodescendiente, aún es notoria la priorización de la mirada biologicista y la omisión de realidades contextuales particulares desde la mirada estudiantil.

En el contexto mexicano, la presencia de este antecedente repercute en una EIS poco profunda, que evita la confrontación de las subjetividades inmersas en la sexualidad humana, que reproduce estereotipos, violencias de género, y que existe dentro de una estructura protecciónista adulta que asume a las poblaciones de niñas, niños y adolescentes como agentes desprotegidos y vulnerables (Magistris, 2022).

Esto se manifiesta a través de contenidos que priorizan información relacionada a la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual desde la visión biomédica, y ahondan poco en temáticas del ámbito psicosocial, como la generación de acuerdos en pareja, la exploración del placer, la violencia de género, la prevención del abuso sexual, entre otros (Rojas et al., 2017).

Analizar esta problemática resulta en un amplio debate, y las propuestas para accionar en ella pueden ser diversas, por ello, esta tesis pretende abonar al tema a través de la construcción de Materiales Educativos en Educación Integral en Sexualidades para un contexto escolar específico. Esta idea está encaminada a reconocer la necesidad de generar herramientas para garantizar el acceso educativo de acuerdo con las necesidades e intereses específicas de una comunidad estudiantil.

De acuerdo con lo observado por personal del centro de salud comunitario, en la comunidad de Atongo, ubicada en el municipio de El Marqués, en Querétaro, existe una alta incidencia en casos de embarazo no planeado en jóvenes adolescentes. Esta situación es especialmente frecuente en la población estudiantil de la telesecundaria local.

A raíz de lo anterior, el personal docente de la escuela secundaria manifestó interés por generar herramientas que resulten en el ejercicio de una sexualidad informada. En este sentido, aunque los contenidos curriculares de la educación secundaria ya consideran a la formación en sexualidades, no ha sido posible generar un ambiente de pertenencia en relación a las problemáticas particulares de las y los estudiantes.

Los materiales educativos que normalmente se utilizan en la escuela no consideran problemáticas de las realidades concretas de las y los estudiantes de Atongo, como el fenómeno de la migración y sus repercusiones en el inicio de la vida sexual de las y los adolescentes, los noviazgos con diferencia de edad, la falta de acceso al nivel educativo medio superior y los usos y costumbres propios de la comunidad, entre otros más.

Desde la Maestría en Educación para la Ciudadanía, se propone abordar la problemática desde el reconocimiento de falta de medios de información y materiales educativos contextualizados sobre sexualidad para las y los estudiantes. A partir de la formación en ciudadanía, se plantea como una estrategia inicial la construcción de materiales educativos.

Lo anterior desde una visión para el desarrollo de autonomía y de acuerdo con los principios de los derechos sexuales y reproductivos (DSyR), esto para difundir información sobre sexualidades y contribuir a garantizar el ejercicio de los derechos ciudadanos. En este sentido, se tomará como punto de partida a la necesidad de garantizar el acceso a información en

sexualidades, con el objetivo de procurar el derecho a la información y el derecho a la participación de las y los adolescentes, a través de la estrategia de la Educación Integral en Sexualidades (EIS).

Para lograr lo anterior se considera que la Educación Integral en Sexualidades (EIS), es un enfoque pedagógico inclusivo que parte de la asimilación de la sexualidad como un derecho de todas las niñas, niños y adolescentes, contribuyendo a su autonomía y bienestar. Su objetivo es traspasar el carácter curricular que su aplicación escolar sugiere, incluyendo en ella estrategias para el desarrollo de relaciones humanas justas, que retoman al género, la desigualdad, la violencia, la discriminación y la diversidad como ejes principales de su diseño e implementación (Gogna y Faur, 2016).

La EIS es parte del proceso de formación para la ciudadanía, pues su fin último es dotar de ejercicio civil y político a las juventudes, en el sentido de asumirse como agentes de derecho en materia de su propia sexualidad, a partir de una educación integral. El derecho a la educación, a la información y a una vida libre de violencia son algunos de los aspectos que la EIS aspira a garantizar (Gogna y Faur, 2016).

El enfoque de la integralidad en la educación en sexualidades apunta a traspasar la prevalencia de una educación preventiva tradicional<sup>3</sup>, que reduce al ámbito de la sexualidad en la etapa de la adolescencia, a un acontecimiento lleno de riesgos para los cuales las juventudes no son capaces de tomar decisiones de acuerdo a las expectativas sociales (López, 2019 y Magistris, 2022).

---

<sup>3</sup> También conocida como: “visión biologicista”; que hace referencia a la educación basada en contenidos como: métodos Antifecundativos, prevención de ITS, vida sexual reproductiva, desde un enfoque prioritario en salud, dejando a un lado el lado psicoafectivo y transversal de la sexualidad (Rojas, R et al. 2017).

Se propone generar una intervención contextualizada, dado que su naturaleza surge de una problemática particular identificada por los propios habitantes de la comunidad. En atención a lo anterior y debido a que el objetivo principal es la promoción de información en sexualidades, como parte de la EIS, se plantea la creación de un material educativo que preste atención a las problemáticas de la propia comunidad estudiantil de la escuela telesecundaria en Atongo.

Entenderemos como material educativo a: “(...) aquellos objetos, instrumentos y medios en diversos soportes físicos, elaborados o adaptados para apoyar procesos didácticos, de planeación, ejecución y evaluación con fines de enseñanza y aprendizaje.” (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006)

Los materiales educativos resultan una opción viable para la promoción de contenidos relacionados a la EIS, puesto que brindan la posibilidad de abordar los temas con un enfoque de derechos. En este sentido, su pertinencia parte también de su carácter adaptable, pues este ofrece la posibilidad de incluir información que responda a problemáticas específicas dentro de un contexto educativo particular (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006).

Resulta conveniente que la generación de dicho material educativo sea producto de un proceso de intervención participativa que explore percepciones, opiniones y problemáticas particulares sobre sexualidad del grupo en cuestión. Para ello, se utilizará una metodología participativa, que parta de los supuestos de la educación popular, con la intención de generar un ambiente de intervención que logre la constitución de un producto adaptado a las necesidades particulares de las y los estudiantes (CIDE, 1990).

De acuerdo a la anterior exposición, se proponen las siguientes preguntas como eje conductor de la investigación:

**Pregunta general:**

- ¿Cuáles son los contenidos para la construcción de un material educativo contextualizado en EIS que respondan a las necesidades y problemáticas de las y los estudiantes de la telesecundaria de Atongo?

**Preguntas específicas:**

- ¿Cuáles son las perspectivas estudiantiles sobre los contenidos en EIS que se enseñan en la telesecundaria en Atongo?
- ¿Cuáles son las problemáticas vinculadas al ejercicio de la sexualidad que enfrentan los jóvenes de la telesecundaria?
- ¿Cuál es la pertinencia del material educativo diseñado, según la comunidad estudiantil que participó?

## **2. Capítulo 2: Antecedentes/Estado del arte**

Desde el plano internacional, la UNESCO (2018), es uno de los principales referentes internacionales que han resaltado la importancia del enfoque educativo en EIS; ha planteado una amplia estructura para lograr llevarlo a la práctica. La UNESCO (2018) define a la Educación Integral en Sexualidades (EIS) como un proceso de aprendizaje que contribuye a la adquisición de actitudes, habilidades y valores en un pleno conocimiento de la sexualidad humana y sus diferentes vertientes en el plano de lo cognitivo, social, psicológico y físico. A través de planes educativos, la EIS pretende ser una herramienta para proveer conocimientos con base científica a poblaciones de infancias y jóvenes.

La EIS, según la UNESCO, surge en respuesta a una demanda histórica por educandos que recibieron información imprecisa durante su transición de la niñez a la adultez, cuyos efectos fueron notorios en la construcción de vínculos personales, así como en el conocimiento sobre sexualidad en el plano de lo individual y lo colectivo. A raíz de lo anterior, la UNESCO nombra ciertos elementos que señalan la importancia de implementar programas educativos con tal enfoque, como los siguientes:

- La EIS trae efectos positivos en la salud de las poblaciones de jóvenes, mismas que son perceptibles en el conjunto de conocimientos que se adquieren, como en comportamientos sexuales y reproductivos.
- La práctica de la EIS no aumenta el inicio de la vida sexual, ni el contagio de ITS o VIH.

- En comparativa con las propuestas educativas que hacen promoción de la abstinencia, está comprobado que la EIS tiene el efecto de retrasar el inicio de la vida sexual y el uso de métodos antifecundativos.
- Los programas en EIS estructurados desde el género resultan efectivos para la disminución de embarazos no deseados y de contagio de ITS.
- La aplicación de programas educativos en EIS resulta más efectiva cuando se incluyen en el proceso a las figuras de docentes, padres/madres de familia e instituciones de salud.

La UNESCO, como institución eje en acuerdos educativos internacionales, propone un documento titulado “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación integral en Sexualidades”; tal compilado se encarga de nombrar los principales conceptos a tomar en cuenta en la elaboración de planes educativos con enfoque en EIS, con la intención de brindar lucidez sobre qué es adecuado considerar a partir de evidencia científica comprobada.

Además de lo anterior, la UNESCO cuenta con diversidad de materiales de consulta libre disponible en su sitio web, donde pone a disposición documentos que comprueban la importancia de la EIS para las poblaciones de infancias y adolescencias, así como herramientas para diseñar, gestionar y evaluar programas educativos desde el enfoque, incluyendo sugerencias para la capacitación docente y el involucramiento comunitario dentro del proceso educativo implicado en la EIS. Así mismo, cuenta con un curso gratuito y en línea dirigido a la comunidad de educadores.

De manera general, la UNESCO cuenta con diversidad de materiales que son primordialmente de consulta y que pueden ser fácilmente utilizados como referencia conceptual y teórica para la elaboración de programas educativos con un enfoque en EIS.

Todos estos documentos buscan fundamentar la importancia de incluir en la formación educativa al estudio de las sexualidades, basándose en los resultados de otras experiencias llevadas a cabo en ciertos entornos educativos. La oferta documental de esta institución puede considerarse como referencia para la elaboración de propuestas que respondan a las necesidades propias de una comunidad, incluso para el diseño de materiales educativos con enfoque en EIS.

Otra institución involucrada en generar las pautas para el enfoque en EIS a nivel internacional es el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), que también cuenta con amplia diversidad documental para consulta en línea. El sitio oficial de UNFPA México ofrece una breve explicación de la EIS y su aplicación a nivel escolar y comunitario, además, se encuentra en vínculo con la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) y los Grupos Estatales para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GEPEA), que son programas aplicados en el territorio mexicano por parte del Consejo Nacional de Población (CONAPO).

El UNFPA brinda acceso a una plataforma educativa digital y gratuita titulada PARESS, que oferta cursos en línea para adolescentes a partir de los 12 y hasta los 18 años de edad, donde se comparten contenidos en Educación Integral en Sexualidad, Educación Nutricional y Educación para la Salud Mental. Esta oferta de cursos va dirigida a jóvenes en edad universitaria, adultos y personas replicadoras o profesionales.

Respecto a los contenidos de los cursos en EIS disponibles en la plataforma PARESS, se incluyen temas como el género, la igualdad, la violencia, el embarazo, uso de métodos antifecundativos, la influencia de la sexualidad en la cultura, relaciones de vida, habilidades para la salud, el VIH y las ITS, la responsabilidad, el placer, entre otros temas más. Los

cursos constan de una serie de módulos que abordan ciertos contenidos en cada uno; todos los temas se plantean a manera de recurso educativo donde se brinda una breve explicación del tema a revisar con ayuda de un video de corta duración, seguido por un texto que complementa la explicación.

Cada módulo disponible en esta plataforma culmina con una evaluación, y también se incluyen infografías descargables de contenidos específicos, como el uso del anillo vaginal, la toma de decisiones, la igualdad, entre otros más; existe la posibilidad de obtener una certificación al momento de culminar cada curso.

Esta plataforma es una herramienta concreta para que cualquier persona interesada pueda concretar un acercamiento sobre EIS siempre y cuando tenga acceso a internet, también puede funcionar como fuente efectiva para la capacitación de personal docente, así como otros miembros que se vean involucrados en los procesos educativos de las infancias y las juventudes, como personal de salud, o padres y madres de familia.

Desde el ámbito jurídico mexicano, el principio de la integralidad en la enseñanza de la educación sexual en la constitución, en 2019 (Díaz Camarena, 2020), a través de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en 2014 (Tapia Fonllem, 2017), así como como su implementación directa en contextos escolares específicos.

Ejemplo de este último es el análisis realizado por Acosta y Cevasco (2022), que ahonda el abordaje de la ESI en la materia de Educación Física en México, Argentina y Colombia. Las autoras comentan que la EIS tiene la posibilidad natural de la transversalidad, por lo que puede ser aplicada dentro de la mayoría de los contenidos del currículum educativo. Respecto al caso normativo de Argentina, se menciona que la EIS está contemplada como ley en

programas de salud sexual y reproductiva, ratificaciones para la eliminación de la discriminación de la mujer, los derechos de las niñas, niños y adolescentes y en el marco legal educativo de la nación (Acosta y Cevasco, 2022, p. 92).

Sobre el caso de Colombia y México, mencionan la existencia de la EIS más o menos en los mismos ámbitos legislativos de cada región. En México, además de los que ya mencionamos anteriormente, las autoras rescatan la contemplación normativa de la educación integral para las sexualidades en “la Ley General para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de Población, la Ley General de Educación, la Ley General de Salud y la Norma Oficial Mexicana (NOM) de los servicios de planificación familiar” (Acosta y Cevasco, 2022, p. 92).

En cuanto al ámbito pedagógico de la EIS, las autoras identifican algunos documentos pensados para las prácticas educativas correspondientes a este enfoque. Tanto Argentina como México y Colombia cuentan con materiales que pretenden guiar la implementación educativa del tema. En el caso de México, se rescata la guía correspondiente a la Fundación Mexicana para la Planificación Familiar, A.C., con el Programa Gente Joven.

En el caso de México existe la reciente incorporación de una Guía Didáctica sobre Estrategias de Educación Integral en Sexualidad para personal docente, que forma parte de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA), creada por la Secretaría de Gobernación y el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en mayo de 2021 (Secretaría de Gobernación, 2021).

Este material plantea la necesidad de dialogar con los grupos de jóvenes adolescentes sobre el cambio generacional en torno a las concepciones tradicionales de género, así como la mención de la cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes, la prevención del embarazo adolescente, la creación de un plan de vida con metas a corto, mediano y largo plazo y el abordaje de una cultura preventiva, el autocuidado y la violencia de género.

Aunque este material propone estrategias como la generación de un espacio amigable y de constante retroalimentación para los grupos de jóvenes y adolescentes, es necesario mencionar que la propuesta todavía se encuentra dentro de un marco gubernamental que plantea la prevención del embarazo y el uso de métodos antifecundativos como principal objetivo. Si bien representa un gran avance en cuanto a materiales educativos para la comunidad del profesorado, existe dentro de un margen delimitado que no incluye sugerencias directas por parte de la propia comunidad involucrada: las juventudes adolescentes (Arvizu et al., 2022).

Así mismo, la ENAPEA también cuenta con un sitio web destinado para la consulta de padres y madres de familia, docentes, personas cuidadoras y/o interesadas en el tema para la revisión de diversos materiales educativos que abordan diferentes temáticas en torno a las sexualidades adolescentes. Los ME disponibles son cartillas en DSyR, infografías sobre métodos antifecundativos, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), Interrupción Legal del Embarazo (ILE), consumo de alcohol, violencia sexual, comunicación en pareja, entre otros más. También se encuentran disponibles, audios, videos, libros de texto para imprimir, juegos didácticos y banners institucionales y de la sociedad civil (SEGOB, 2021).

Esta estrategia tiene el principal objetivo de implementar acciones para reducir las estadísticas del embarazo adolescente a nivel nacional. Aunque se trata de un proyecto

pensado para su aplicación en todo el país, de acuerdo a sus metas y objetivos hasta el año 2022, es posible identificar que sus resultados varían mucho de acuerdo al estado de la república en donde se implemente. Su estructura hace notar en sus pretensiones la priorización del ámbito de la salud, es decir, contempla el acceso uniforme a métodos antifecundativos y deja de lado el involucramiento directo de la población adolescente a quien se dirigen (Arvizu et al., 2022).

De acuerdo con el análisis de la implementación descentralizada del ENAPEA, realizado por Arvizu et al., del Colegio de México (2022), esta ha perseguido tres principales enfoques. El primero aborda la problemática del embarazo adolescente desde la perspectiva de la salud pública y lo relacionado a métodos de planificación familiar.

El segundo parte de una visión integral y se apoya de la Educación Integral en Sexualidades para ello, y el tercero alude a los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSyR), intentando incluir la perspectiva desde las infancias y las adolescencias.

De acuerdo con esta misma fuente, la implementación del ENAPEA se ve truncada por las distintas concepciones respecto a la problemática del embarazo adolescente, que aluden a su abordaje desde el área de la salud, la EIS y los DSyR; esto provoca que no exista un marco de acción común y se terminen por llevar a cabo las ya conocidas acciones preventivas desde la concepción biológica de la sexualidad. El no considerar al enfoque de la EIS (en acciones concretas) y de los DSyR, significa no considerar a las infancias y las adolescencias como sujetos de derechos que pueden participar en sus procesos decisarios (Arvizu et al., 2020)

Por otro lado, en el ámbito de materiales para la formación docente en EIS, el caso de Argentina es relevante frente a Colombia y México, pues las autoras mencionan que el país

cuenta con materiales que incluyen contenidos para las múltiples disciplinas del nivel secundaria, así como propuestas para abordar los temas en el aula y talleres “sobre vínculos violentos en parejas adolescentes, discriminación, diversidad sexual y trata de personas” (Acosta y Cevasco, 2022, p. 93).

Así mismo, los programas educativos de Argentina han considerado la implementación de contenidos para el desarrollo de las relaciones saludables con el cuerpo, en el área de la educación física, con la intención de promover prácticas respetuosas y de cuidado personal para el alumnado. Cabe destacar esta diferencia frente a las otras dos naciones mencionadas, pues al menos en el caso mexicano no se contempla a la ESI propiamente desde un eje transversal, sino situado en materias de las ciencias naturales y la formación cívica y ética. Además, tampoco existen sugerencias específicas que brinden claridad para la comunidad docente, en cuanto a estrategias para aplicar en los salones de clase.

Para el contexto mexicano, es pertinente mencionar la investigación realizada por Rosales y Salinas (2017), quienes llevaron a cabo una revisión sobre los contenidos de los libros de texto de los grados cuarto, quinto y sexto de primaria, del ciclo escolar 2015-2016, así mismo, aplicaron entrevistas a grupos de profesores del sur del país (Quintana Roo y Yucatán), para indagar acerca de la formación con la que cuentan para impartir la materia de sexualidad y género.

En este sentido, las entrevistas del profesorado revelaron una noción compartida acerca del género, pues las y los docentes manifestaron entenderlo como una cuestión social que sirve para diferenciar a hombres y mujeres, y que está relacionado directamente al rol que cada quien cumple en la realidad. Entonces, los docentes reconocen al género sí como una cuestión social, pero no son capaces de dimensionarlo más allá de las expectativas o

mandatos esperados, dejando de lado percepciones culturales, económicas y políticas que se manifiestan a través de la violencia, la discriminación y la desigualdad.

Además, la y el investigador mencionan que los docentes consideraron que sus estudiantes no cuentan con la madurez suficiente para comprender el tema en su totalidad:

(...) el problema que percibimos es que desde una visión adultocéntrica, en general, se piensa que quienes se encuentran entre cuarto y sexto grado de primaria no comprenden ciertos conceptos, aunque se supone que alrededor de los 11 años ya se posee la capacidad cognitiva de abstracción (Rosales y Salinas, 2017, p. 15).

Aunado a esto, Rosales y Salinas (2017), comentan que no es posible que exista una educación integral sobre género y sexualidad, si la misma comunidad de profesores no ha estudiado a detalle los temas:

No se puede pretender que el estudiantado comprenda ciertos conceptos si las personas responsables de impartir los temas no los han estudiado con profundidad y no poseen la capacidad para hacerlos accesibles. Los libros o guías del maestro o maestra no cumplen con la función que deberían tener, a saber, la de ser manuales didácticos en los que docentes puedan encontrar métodos para explicar conceptos y contenidos. En la actualidad funcionan como una extensión de actividades sugeridas para el trabajo en el aula (Rosales y Salinas, 2017, p. 15).

Los conceptos de sexo, sexualidad y género fueron los que se identificaron con mayor dificultad de explicación por parte del grupo de docentes entrevistados, pues no lograron señalar las principales diferencias de cada uno; tal inconsistencia es notoria también en la

revisión de contenidos de los libros de texto en los grados mencionados, donde también resulta confuso señalar las diferencias entre cada concepto (Rosales y Salinas, 2017).

Esta investigación apunta la importancia de incluir como contenidos curriculares temas como la trata infantil, la prostitución infantil, la pederastia y el abuso sexual. Aunque el profesorado reconoce que es de gran importancia hablar de tales cuestiones, manifiestan mucho temor para llevarlo a cabo en las aulas de clase; podemos inferir que las prácticas educativas de los grupos docentes están fuertemente influenciadas por el temor a las repercusiones de su enseñanza, principalmente, las que puedan existir por parte de grupos de madres y padres de familia.

Las investigaciones de Acosta y Cevasco (2022) y Rosales y Salinas (2017) demuestran, primero, que la EIS en México es un compromiso educativo totalmente legítimo, al estar considerada a nivel constitucional y dentro de múltiples acuerdos jurídicos nacionales e internacionales, por lo tanto, su ejercicio práctico dentro de las aulas no es un tema que pueda someterse a cuestión, en el sentido de la optionalidad de su aplicación. Es decir, todas las niñas, niños y adolescentes del país tienen el derecho a recibir una EIS laica en sus centros educativos, ya sean públicos o privados. Así mismo, se demuestra la necesidad de idear estrategias de formación docente para que su aplicación sea tangible.

En este sentido, la fundamentación jurídica de estas normas y acuerdos responden principalmente a los múltiples esfuerzos para mejorar el desarrollo educativo de las naciones, además de ser el resultado de múltiples movimientos políticos internacionales en favor de los derechos, que ha surgido tras el reconocimiento de la necesidad de transformación de las sociedades en las que vivimos.

Sobre el punto anterior, un ejemplo es el caso mencionado por Acosta y Cevasco (2022), en Argentina, donde comentan la aprobación de la Ley 27.610, sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo aprobada en el año 2020, que incluye el cumplimiento de la Ley 26.150, sobre la Educación Sexual Integral como parte fundamental de la primera norma. Este caso funciona para reconocer a la enseñanza en sexualidades como parte de una estructura de legalidad y de acción política que existe en correspondencia a otras garantías constitucionales, como el derecho a la educación, el derecho a la información, el derecho a la no discriminación y a una vida libre de violencia, por mencionar algunas (Acosta y Cevasco, 2022).

En el caso local del estado de Querétaro, es de relevancia la investigación realizada por Alejandra Martínez (2018), quien aplicó un proyecto bajo la metodología de aprendizaje servicio (APS) con una población estudiantil de nivel secundaria en el municipio de Querétaro. La comunidad de estudiantes que formó parte de esta investigación señaló como principal problemática lo relacionado al ejercicio de su sexualidad, manifestando problemáticas como la violencia de género, la violencia sexual y los embarazos no planeados. Esta investigación brinda un panorama sobre factores clave para trabajar contenidos en sexualidades en un ámbito escolar, y representa un buen precedente para señalar áreas de oportunidad para la investigación en sexualidades en el área de Querétaro.

Las investigaciones mencionadas discuten la necesidad de generar mecanismos educativos para concretizar a la EIS. Se identifica que existen materiales para la práctica docente que promueven la enseñanza de la sexualidad desde supuestos pedagógicos integrales, sin embargo, queda pendiente la aplicación de la transversalidad que la EIS sugiere, así como la

concordancia de contenidos en tanto las problemáticas cotidianas de las y los estudiantes (Acosta y Cevasco, 2022).

### **3. Capítulo 3: Justificación**

La construcción de materiales educativos para la Educación Integral en Sexualidades desde la metodología participativa, con fundamento en la Educación Popular, sirve para contar con herramientas para la construcción de escenarios de aprendizajes contextualizados. De acuerdo a la revisión documental presentada anteriormente, se considera pertinente partir desde la construcción de un recurso educativo que aborde una problemática identificada y que considere la perspectiva del grupo afectado.

La pertinencia de esta propuesta recae en la emergente necesidad de contar con recursos para llevar a la realidad concreta la EIS. En este sentido, la importancia de llevar a cabo la construcción de materiales educativos con este enfoque recae en contar con herramientas para potenciar la autonomía de las identidades adolescentes a través de estrategias escolares.

Trabajar en la construcción de herramientas de esta índole busca incidir en problemáticas que afectan la calidad de vida de NNA, en cuanto a salud, violencia, acceso a servicios de bienestar y precariedad económica. Según la UNESCO (2018), algunas de las problemáticas que se buscan atacar con la implementación de la EIS a nivel internacional son: embarazo en edad adolescente, matrimonio precoz, muerte materna, abandono escolar a raíz de un embarazo, falta de acceso a métodos antifecundativos (con una connotación de acceso desigual por condiciones de género y estigmas sociales hacia las mujeres sexualmente activas

y la comunidad LGBTIQ+), abortos en condiciones de clandestinidad, violencia de género, abuso sexual infantil, matrimonio infantil, infecciones de VIH y sida, entre otras más.

Para el caso específico de las poblaciones adolescentes, existen diversos factores de riesgo que hacen imprescindible trabajar en estrategias para la adopción de medidas que busquen brindarles herramientas para que ejerzan y conozcan sus derechos sexuales y reproductivos.

En el caso de México, según el documento sobre la situación de las personas jóvenes y adolescentes en México (IMJUVE, UNFPA y CONAPO, 2021), se identifica una necesidad pendiente respecto al acceso a métodos antifecundativos para las poblaciones de 15 a 24 años, que representa un 22.3% a nivel nacional.

Además, según esta misma fuente, se estima que 60 de cada 100 mujeres de 15 a 19 años, han utilizado un método anticonceptivo para su primer encuentro sexual, mientras que la tasa de fecundidad para este mismo grupo de edad es de 68.5 a nivel nacional; una cifra elevada en comparación con los países que conforman la OCDE. Una de las problemáticas más relevantes para las poblaciones adolescentes es la relacionada a la fecundidad forzada, donde además los grupos de edad disminuyen a poblaciones de 12 a 14 años edad a nivel nacional (IMJUVE, UNFPA y CONAPO, 2021, p.25).

De acuerdo con estas cifras, podemos decir que las intervenciones en sexualidades, dirigidas hacia las adolescencias mexicanas, deben tomar en cuenta las condiciones específicas de sus contextos, donde encontramos falta de acceso a la salud, condiciones de pobreza y abuso/violencia sexual desde edades tempranas (UNESCO, 2018). Este panorama indica la necesidad de construir, desde diferentes ámbitos, condiciones para mejorar la calidad de vida y el acceso y salvaguardar de los derechos sexuales y reproductivos para los adolescentes de México.

Estas problemáticas tienen raíz en diferentes procesos sistemáticos de pobreza, exclusión y desigualdad, sin embargo, también se identifica una falta de acceso a información oportuna desde las instituciones educativas. Hoy en día, es posible identificar que los establecimientos escolares no están cumpliendo con la tarea de educar a sus estudiantes en torno a su sexualidad, pues en su labor docente existen factores como la falta de capacitación y recursos para enseñar el tema, las creencias personales y la oposición por parte de madres, padres y cuidadores; todo esto tiene efectos en la vivencia del aprendizaje de las comunidades de estudiantes (UNESCO, 2018).

A raíz de las recomendaciones de varios organismos internacionales, México ha reconocido la necesidad de implementar acciones para incidir en la toma de decisiones de las poblaciones jóvenes mexicanas. Las políticas poblacionales aplicadas a partir del siglo XX a la fecha, comprueban que un mayor acceso a información incide en el descenso de embarazos en edad adolescente, así como en la edad del inicio de la vida sexual (Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo, 2020).

En el caso del estado de Querétaro, el Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo Adolescente (2020), informó:

Se considera que el descenso de la fecundidad en Querétaro está asociado al creciente acceso a servicios de salud reproductiva; información y disponibilidad de métodos antifecundativos; planificación del número de hijas/os que se desean y del momento de tenerlos; reducción de riesgos de salud de mujeres y niñas/os relacionados con causas materno-infantiles; incremento en la participación económica de las mujeres; mayor inversión pública en el cuidado de la salud y educación de los hijas/os;

aumento de la escolaridad de la población; autonomía de la mujer en las decisiones reproductivas (p.11).

Lo anterior indica que un mayor acceso a información sobre métodos antifecundativos, por ejemplo, es fundamental para evitar embarazos involuntarios, a su vez, el potenciar la autonomía femenina es también parte de los objetivos de una orientación en sexualidades integral; la escuela es un elemento importante en esta tarea, pues la información no solo debe difundirse en centros de salud, sino en lugares comunes donde los grupos de adolescentes se desarrollan y conviven.

Desde las instituciones educativas es posible abordar la difusión de información y prácticas de cuidado desde lo relacionado a la salud, como la prolongación del inicio de la vida sexual, la toma de decisiones para la reproducción y las prácticas de cuidado para evitar infecciones de transmisión sexual, aunado a esto, la escuela ofrece la posibilidad de abordar la temática desde una postura diversa, como lo es la vivencia del género, las relaciones entre pares y la convivencia social.

Sobre esto, la UNESCO (2018), en su documento de Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia, indica que, además de los efectos en prácticas de salud, los programas en EIS tienen efectos en: “(..) la prevención y reducción de la violencia y discriminación de género y en la pareja íntima; el aumento de equidad de género en cuanto a normas, autoeficacia y confianza; y el desarrollo de relaciones más fuertes y saludables” (p. 31).

En este sentido, aunque los resultados de aplicar una orientación en sexualidades tienen efectos directos en la mejora, cambio y adopción de hábitos de prevención en salud, se

identifica que un abordaje integral se ve reflejado en otros componentes importantes. Esto último es precisamente el objetivo de implementar particularidades educativas integrales a la formación en sexualidades.

Respecto a las características de los currículums educativos recomendados para obtener este tipo de resultados, la misma UNESCO menciona la importancia de priorizar la participación de las comunidades de jóvenes para conocer sus necesidades y así desarrollar intervenciones de calidad:

(...) la calidad de la educación en sexualidad mejora con la participación sistemática de los jóvenes. Los estudiantes no son receptores pasivos de la educación en sexualidad, sino que pueden, y deben, desempeñar un papel activo para organizar, poner a prueba, implementar y mejorar el contenido de la educación en sexualidad. Esto asegura que tal educación esté orientada hacia las necesidades y enraizada en las realidades contemporáneas dentro de las cuales los jóvenes exploran su sexualidad, en lugar de seguir simplemente una agenda determinada a priori por los educadores (UNESCO, 2018, p. 95).

Respecto a lo anterior, desde la reciente estructura educativa propuesta por el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2023), ya se considera un enfoque integral que incluye una formación psico afectiva que incida en los ámbitos de la sexualidad de los estudiantes, a manera de agente de prevención y protección para la toma de decisiones, el fomento del autoconocimiento y la formación de vínculos afectivos saludables.

Así mismo, la NEM también propone la idea de trabajar desde y para los contextos particulares de las comunidades estudiantiles mexicanas, al considerar la importancia de

generar aprendizajes a través de las experiencias y problemáticas comunes de los NNA. Este último es otro rasgo importante para considerar para asegurar el éxito de la implementación de los currículums en sexualidades, puesto que es indispensable poner en marcha estrategias que consideren el contexto particular de las comunidades adolescentes.

Lo anterior se ve directamente involucrado en el desarrollo de contenidos encaminados a la EIS, donde además de buscar el involucramiento directo de las y los jóvenes, también es necesario generar actividades que consideren sus contextos propios y pongan en el centro los imaginarios comunitarios en torno a la familia, la sexualidad y la construcción de vínculos, por ejemplo. Esto con la intención de detonar procesos de reflexión y crítica:

(...) Es importante implementar currículos que presten atención apropiada al entorno del estudiante y que promuevan la comprensión y la reflexión crítica acerca de los valores personales y comunitarios existentes, y las percepciones de la familia, la comunidad y los pares sobre sexualidad y las relaciones (UNESCO, 2018, p.95).

En el contexto particular mexicano, la tarea actual requiere de la injerencia directa de la comunidad docente, cuya responsabilidad, según la NEM, es generar estrategias, desde un diagnóstico previo, para detonar la adquisición de nuevos conocimientos, en este caso, en torno a las sexualidades.

La propuesta de este proyecto de tesis pretende incidir en esta importante labor, al convertirse en una herramienta situada que se apoya de la participación de la comunidad estudiantil para identificar problemáticas y necesidades propias de la institución educativa en la que habitan. Para el contexto educativo que está sucediendo ahora mismo, se vuelve imprescindible contar con instrumentos para trasladar a la realidad las propuestas del nuevo plan curricular.

El presente proyecto pretende crear un material educativo contextualizado, desde su viabilidad para la formación en ciudadanía y desde los supuestos de la EIS. Su trascendencia recae en contribuir con una propuesta que responde a una demanda específica y que intenta potencializar el desarrollo de la autonomía de las adolescencias, a través de la validación de su derecho a la información, a la educación y a la participación.

Sobre los resultados esperados, se pretende construir un material educativo que sea de utilidad para la comunidad estudiantil de Atongo. A su vez, que sirva para evaluar las estrategias aplicadas y la posibilidad de llevar a cabo un ejercicio parecido en otro contexto educativo. No se pretende la generalización de ningún resultado, pues precisamente se planea llevar a cabo un ejercicio contextualizado en una institución educativa particular.

Así mismo, que la metodología aplicada y los hallazgos de relevancia contribuyan a identificar problemáticas sobre las problemáticas en sexualidad de las adolescencias, y la posibilidad de proponer nuevas estrategias de abordaje desde la investigación y la intervención para el ámbito de la educación.

## **4. Capítulo 4: Fundamentación Teórica**

### **4.1 Ciudadanía/Derechos sexuales y reproductivos/Ciudadanía Sexual**

De acuerdo con los objetivos del proyecto aquí presentado, es necesario establecer ahora uno de sus conceptos angulares: la ciudadanía. Primero, se menciona a una breve discusión respecto al bagaje teórico del término.

La propuesta teórica clásica respecto a la ciudadanía es la constituida por T.H Marshall, que desde su perspectiva liberal estableció las bases conceptuales sobre esta. De acuerdo con su postura, la ciudadanía puede ser entendida a partir de la obtención de tres tipos de garantías: los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales (Castañeda y Alvizo, 2021). De ahí que los derechos sexuales y reproductivos, al acomodarse dentro de las categorías de los derechos civiles y sociales, puedan ser considerados como parte de la identificación ciudadana.

El conjunto de estas tres categorías establece a la ciudadanía como un proceso que tiene protagonismo principal dentro de un escenario político, en donde el sujeto ciudadano se convierte en tal a partir del momento en que conquista su libertad personal, su derecho a la propiedad, a la igualdad y la garantía del acceso a la justicia, así como con el pleno reconocimiento de su derecho a la participación a través del sufragio y la posibilidad de contienda política.

Sobre el tercer componente de esta construcción, se establece al ya conocido intercambio entre derechos y obligaciones como elemento constituyente de la entidad ciudadana, en

donde son reconocidas garantías universales tales como el derecho a la educación, pero junto con ellas se establecen responsabilidades individuales que todo integrante de una comunidad democrática debe acatar, como pagar impuestos, por ejemplo (Castañeda y Alvizo, 2021).

La anterior concepción sitúa a la ciudadanía desde la obligatoria pertenencia a una comunidad política, que forme parte de un territorio nacional identificable en donde pueda ser ejercida su participación; la delimitación geográfica es parte elemental para determinar quién puede o no ser parte de un grupo ciudadano específico.

Esta propuesta ha sido sometida a numerosas críticas, algunas de ellas sostienen la imposibilidad operativa de esta conceptualización, debido al sentido positivo y universal con el que concibe a los derechos civiles, políticos y sociales, pues si se pretende aplicar el modelo al contexto latinoamericano, los procesos de obtención de derechos no han seguido la misma línea histórica que la establecida por el autor.

En el territorio de América Latina, el orden de obtención de los derechos sociales ha sido, en la mayoría de los casos, antes que los derechos políticos, por lo que esta disposición no corresponde necesariamente al caso de todas las naciones democráticas del mundo (Castañeda y Alvizo, 2021).

Esta idea evolucionista y estática respecto a los derechos civiles, políticos y sociales no es aplicable a la mayoría de los contextos, pues no es posible asumir la obtención de una identidad a partir de un supuesto que no ha sido garantizado en todas las naciones; es necesario reconocer comunidades democráticas que aún se encuentran en procesos de construcción y funcionan desde una concepción ciudadana particular. Esto significa

identificar a las ciudadanías que existen dentro de contextos de desigualdad, corrupción y procesos de negación de derechos en poblaciones vulnerables (Jiménez y Bolaños, 2018).

En este sentido, los derechos sexuales y reproductivos, como parte de las categorías básicas que menciona el modelo de Marshall, pueden considerarse una intencionalidad normativa para la convivencia social, por tal motivo, el cumplimiento y la defensa de estos, por más fundamental que sea, no siempre ocurre. Es bien sabido que la legislación y las regulaciones propuestas por organismos nacionales e internacionales muchas veces terminan convirtiéndose en recomendaciones que hacen aparición en la vida cotidiana más como obligación parlamentaria que como experiencia social intrínseca. De ahí que la ciudadanía no pueda intentar construirse a partir de asumir la existencia de garantías en las diferentes comunidades democráticas.

Otros autores, como Rosanvallon (1999), señalan, dentro de la propuesta de ciudadanía liberal, la obligatoria relación entre la condición ciudadana, la nacionalidad y la civilidad. Estas tres identidades traen consigo un inevitable ejercicio de exclusión para aquellas personas que no forman parte de una nación y que han perdido su condición como civiles, como quienes ya no cuentan con su condición de libertad por haber cometido un delito, o quienes habitan de manera irregular alguna nación extranjera. Otros grupos que han sido históricamente excluidos de la condición ciudadana son las personas sin hogar, las mujeres, las infancias y las personas con alguna condición mental, entre otros (Rosanvallon, 1999).

Es así que la ciudadanía liberal puede también remitir a un evidente proceso de exclusión, esto como consecuencia del deseo hegemónico de la libertad universal que, como ya mencionamos, es producto de la herencia liberal del propio término. Desde un

posicionamiento de reconocimiento histórico, se vuelve imprescindible concebir a la ciudadanía como “principio diferenciador” (Sánchez y Jaurena, 2015, p.10).

Si bien el modelo construido por T.H Marshall puede ser sometido a numerosas críticas, es necesario reconocer su operatividad conceptual como punto de partida, pues su estructura, que tiene como referente al proceso social de constitución de garantías civiles, políticas y sociales, puede funcionar para identificar actores y grupos que han sido protagonistas de tales escenarios (Casteñeda y Alvizo, 2021).

Así, es preciso considerar a la ciudadanía como una categoría histórica que parte de la exclusión social, por ello la necesidad de reformar su identidad conceptual a través de propuestas educativas que partan desde una mirada crítica. Para lograr esto, es necesario concebir a los procesos de formación en ciudadanía desde una geografía más grande a la delimitada por los Estados, lo cual implica separar la identidad nacional de la obtención de la membresía ciudadana, reconociendo la posibilidad de obtención y ejercicio de la ciudadanía sin acotarse a una nacionalidad estatal (Fernández, 2009).

Así mismo, es fundamental el reconocimiento de las desigualdades y procesos particulares de negación de derechos para contextualizar el acceso y la posibilidad del ejercicio ciudadano de cada nación.

Tras la discusión anterior, en este proyecto se reconocerá a la ciudadanía como un concepto con necesidad de renovación, por lo que se le considerará desde los atributos de la flexibilidad, la reformación, el dinamismo y la negociación de acuerdo con demandas contextuales contemporáneas particulares (Jiménez, 2018). Estas propiedades nacen de la urgencia por reconocer procesos sociales específicos que requieren de una apropiación

ciudadana situada, que pase por una comprensión cultural e histórica de las distintas comunidades políticas latinoamericanas.

En congruencia con lo anterior, la idea de *ciudadanía sexual* resulta conveniente para abonar a la conceptualización de esta idea. Según Susana Rance (2000), esta es una concepción reciente que busca abonar al ámbito de la libertad sexual que toda persona debería ejercer. Esta propuesta surge a partir de la necesidad de separar al ámbito sexual del reproductivo, esto porque las agendas internacionales que concentran tales garantías se han centrado en un modelo biologicista y heteronormativo de la sexualidad, llevando a cabo esfuerzos de política pública que solo contemplan la posibilidad del acto sexual para la procreación en un solo modelo de pareja, la de hombres y mujeres.

Tomando a los derechos sexuales y reproductivos como punto de partida, esta categoría propone el reconocimiento de la parte sexual en el ámbito público, estatal y global. En otras palabras, se propone trasladar el tema hacia las responsabilidades del aparato del estado para evitar la práctica hegemónica que perpetúa relaciones desiguales, en donde se clasifica como grupos minoritarios a todas aquellas identidades que no cumplen con la norma heterosexual.

Como parte de los aportes que enriquecen la conceptualización de la propuesta, Rance (2000), propone al reconocimiento de la diversidad ciudadana, más allá de la paradoja de la igualdad, la aplicación obligatoria y sin discriminación de las garantías ciudadanas, mismas que deben incluir al ámbito sexual y que no son exclusivos de grupos considerados como minoritarios. Además, menciona la necesidad de legitimar la diversidad sexual dentro del plano social y jurídico, para dejar de clasificarle dentro del espectro de lo “diferente”, brindándole el sustento necesario que permita su acomodo en la vida social, así como la vigencia de por vida de tales garantías para todas las personas.

Esta propuesta presta atención precisa a lo que se mencionó anteriormente, en relación a la necesidad de renovación y ampliación de la identidad ciudadana acorde con las demandas contemporáneas<sup>4</sup> de la sociedad. En este caso, la intención recae en el reconocimiento jurídico y social, que devenga en la eliminación progresiva de prácticas sociales desiguales, discriminatorias y excluyentes.

Para contribuir a la creación de espacios de reconocimiento en el espectro ciudadano, resulta conveniente abrir paso a propuestas que contribuyen a la transformación de paradigmas sociales respecto a la vivencia de la sexualidad humana.

#### **4.2 Derechos Sexuales y Reproductivos (DSyR)**

Los derechos sexuales y reproductivos existen dentro de un marco normativo que concentra las garantías relacionadas al ámbito de la sexualidad y la capacidad reproductiva de todas las personas. Son parte del conglomerado que agrupa a los derechos humanos y han ido modificándose con el paso del tiempo.

En su primera etapa, surgieron como parte de la primera y segunda generación, en tanto el derecho a la equidad, a la no discriminación y a la libertad, en la década de los años cincuenta y sesenta, considerados dentro de las categorías de los derechos fundamentales y de las mujeres. Para los años setenta y ochenta, a raíz de los diversos movimientos culturales de grupos juveniles, surgió la necesidad de incluir el ámbito de la planificación familiar, el derecho a la salud sexual y el reconocimiento de la violencia de género, caracterizando así

---

<sup>4</sup> Que en realidad han sido demandas históricas, pero que se han complejizado recientemente a raíz de las legislaciones en Derechos Sexuales y Reproductivos, provocando demandas relacionadas a la necesidad de reconocimiento identitario en la vida cotidiana.

su segunda etapa. La tercera etapa, en la década de los noventa, contempló un nivel más complejo y crítico respecto a la sexualidad humana, considerando en la agenda aspectos como el derecho a una vida digna sin riesgos, el derecho a la integridad física, moral y psicológica, el derecho a la igualdad por edad, género u orientación sexual, el derecho a la educación sexual, la libertad de expresión y opinión sexual, entre otros (Mesa y Rodríguez, 2004).

Sobre la conveniencia de concebir, dentro del área jurídica en este caso, al ámbito sexual y al reproductivo como una sola categoría, existen diversas opiniones al respecto. A pesar de ello, varios autores coinciden en que, de manera general, los derechos reproductivos son aquellos que aluden a “(...) el derecho fundamental de toda persona, de determinar libremente el número y espaciamiento de los hijos, así como el derecho específico de disponer de servicios de planificación familiar” (Ávalos, 2013, p. 2268).

En México, los derechos reproductivos se encuentran en el artículo 4to constitucional. En cuanto a los derechos sexuales, la Constitución Política Mexicana no cuenta con un apartado específico que los incluya, sin embargo, existe la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que menciona el derecho universal a la salud sexual, implicando en esta el acceso a herramientas de salud pública, por ejemplo (Ávalos, 2013).

El reconocimiento de ambas garantías tiene como mayor antecedente a las discusiones producto de las conferencias de Población y Desarrollo en el Cairo, en 1994, y de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing, en 1995 (González, 2017), ambas consideradas como reuniones progresistas que han contribuido notablemente al reconocimiento de exigencias históricas manifestadas por grupos de mujeres y personas de la comunidad de la diversidad sexual. Debido a su reciente aparición, este entramado de

derechos es considerado nuevo, por lo que aún es necesario el desarrollo de críticas y aportaciones para abonar y complementar el panorama.

Es preciso acotar que los espacios de discusión mencionados, giraron en torno al reconocimiento de la sexualidad como una experiencia que se manifiesta en diferentes ámbitos de la vida humana. Es decir, más allá de concebirle desde el plano individual/privado, se asume que la sexualidad hace presencia en las múltiples relaciones que formamos, y no solo en las de tipo erótico. Esta óptica volvió necesaria la revisión de prácticas sociales cotidianas, como el matrimonio, la vivencia del placer, la expresión de los deseos, los vínculos afectivos, la autoexploración sexual y las experiencias sociales diferenciadas respecto al género, por mencionar algunas (Giddens, 1992). Tal perspectiva contribuyó a la consideración integral de la sexualidad en lo que concierne al ámbito normativo.

Los derechos sexuales y reproductivos hacen presencia de manera más o menos similar en los múltiples acuerdos internacionales, que establecen principalmente normas relacionadas a la libre posibilidad de decisión sobre la reproducción humana, considerando el acceso a servicios de salud para la planificación familiar, métodos antifecundativos y acceso a información. Algunas de las críticas acerca del tema aluden a la falta de reconocimiento del ámbito sexual, pues dentro de las legislaciones oficiales es notorio el enfoque a partir de la reproducción únicamente, olvidando la parte afectiva y relacional, que son pilares fundamentales para la concepción de la sexualidad humana.

En este sentido, Tambiah (1995), menciona que es preciso adquirir una visión más completa acerca de los derechos sexuales, entendiéndoles como:

(...) el derecho de la persona a tener control y a decidir libremente sobre los asuntos relacionados con su sexualidad, sin sufrir coacción, discriminación ni violencia. Incluyen el derecho a la información, para poder tomar decisiones responsables sobre la sexualidad; el derecho a la dignidad, la privacidad y a la integridad física, mental y moral al realizar una elección sexual; y el derecho al más alto nivel de salud sexual.

(Tambiah, 1995, p. 45)

Por lo anterior, la identidad constitucional de los Derechos Sexuales y Reproductivos debe abordarse desde una perspectiva compleja. Se vuelve obligado tomar en cuenta la cuestión de la reproducción libre e informada, pero también factores que garanticen al ejercicio responsable y libre de riesgos en cuanto a prácticas sexuales, incluyendo el acceso a un sistema de salud que lo respalde y la inclusión de garantías que recojan la vivencia de las sexualidades humanas dentro del plano social, cultural y político.

Según el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2008), discutir sobre derechos sexuales y reproductivos alude a mencionar dos aspectos esenciales:

1. Que los derechos reproductivos son derechos humanos, por lo que cualquier violación u omisión al respecto significa atentar en contra de garantías básicas de cualquier persona. 2: Que los derechos reproductivos reconocen a las mujeres como el principal grupo afectado por situaciones de mala salud sexual y reproductiva, visibilizando la vulnerabilidad por condiciones de género que viven niñas y mujeres en el mundo.

La muerte materna, violencia durante el embarazo, aborto clandestino (en condiciones no dignas), infecciones de transmisión sexual, abuso sexual infantil, falta de acceso a métodos antifecundativos y/o información adecuada, matrimonio obligado/infantil y violencia

obstétrica son algunas de las vivencias más comunes que las mujeres enfrentan. Aunado a lo anterior, se suman factores sociales, culturales y económicos propios del contexto en el que habitan, que agudizan y perpetúan tales conflictos (IIDH, 2008).

Así mismo, el entramado de garantías constitucionales respecto de la salud sexual y reproductiva tiene el propósito de velar por problemáticas de desigualdad que viven las mujeres. Tal planteamiento significa adoptar un enfoque de género, que sugiere visibilizar, cuestionar y combatir las diferentes prácticas de poder que afectan las relaciones sociales, culturales y políticas de la vida cotidiana (Pagura et. al., 2013).

Es así que los derechos sexuales y reproductivos proyectan la transformación de prácticas sociales y culturales al reconocer garantías constitucionales para promover la convivencia en condiciones de igualdad, libertad y no discriminación. Lo anterior dentro de un marco de clara intención democrática, que, al visibilizar a la sexualidad desde del ámbito público, la vuelve parte de las responsabilidades y obligaciones propias de la estructura estatal (Pagura et. al, 2013). En este sentido, se identifican dentro de la categoría de Derechos Sexuales y reproductivos a: el derecho a la salud sexual, a la salud reproductiva, al ejercicio de una sexualidad libre de discriminación, presión o violencia, y al acceso a educación sexual y afectiva (Ávalos, 2013).

Acorde a esta idea, es necesario acotar a los derechos sexuales y reproductivos como parte de una identidad ciudadana universal, pues, como ya se mencionó, hacen referencia a condiciones básicas para el ejercicio de una vida en libertad dentro del marco estructural de la democracia.

#### **4.3 La Educación Integral en Sexualidad (EIS) como elemento del ejercicio**

##### **ciudadano**

La Educación Integral en Sexualidades (EIS), es considerada una estrategia pedagógica orientada a brindar educación en sexualidad, en función de proveer herramientas necesarias para vivir una vida sexual saludable, responsable, consciente y libre de violencia. Esta idea se fundamenta bajo el derecho universal a la salud sexual, así como al principio educativo emocional y afectivo que debe estar presente en la formación de hombres y mujeres en etapa escolar:

La educación integral para la sexualidad es, en potencia, una estrategia que contribuye a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas. Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables, sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia (Gogna y Faur, 2016, p.195).

Los propósitos de la EIS van dirigidos a propiciar el cambio de hábitos y prácticas que pueden convertirse en conductas de riesgo, y que se dan gracias a la falta de información sobre métodos de anticoncepción y prevención, así como la ausencia de un lazo entre el autoconocimiento y la exploración del cuerpo y la búsqueda del placer dentro del plano personal.

Esta propuesta educativa identifica aspectos fundamentales para la enseñanza, tales como el entendimiento de la sexualidad desde la perspectiva subjetiva, brindando especial importancia a factores como la afectividad y el conocimiento y cuidado del cuerpo; además, brinda un enfoque de derechos humanos, reconociendo determinados valores y posicionamientos éticos para el actuar cotidiano. De ahí que considere temas como el rompimiento de estereotipos de género, la negociación familiar y de pareja, y la prevalencia por el respeto y la no violencia en las relaciones interpersonales, así como el énfasis en la transformación de la figura femenina en el tema (Gogna y Faur, 2016).

La idea ha sido influenciada desde diferentes ámbitos a través de la historia. El enfoque utilizado antes de que la EIS se posicionara como una alternativa en el ámbito educativo se basaba en meros conceptos de salud sexual, que tienden a acotar el asunto de la sexualidad a la reproducción, es decir, desde la perspectiva biologista únicamente. Es posible identificar dos principales eventos que influyeron directamente en la construcción de una perspectiva integral como de la que hablamos aquí: la pedagogía crítica y la ampliación del marco de los derechos humanos (Gogna y Faur, 2016, p.197-198).

En cuanto al primero, se identifica la influencia de la perspectiva de género dentro de la pedagogía crítica, pues ésta opta por reconocer a los educandos como seres sensibles con capacidades y necesidades personales, que además están inmersos en diferentes relaciones. Se reconoce también a los educandos como seres con derechos; tales supuestos abonaron a la construcción de un enfoque integral (Gogna y Faur, 2016).

Sobre el marco de derechos humanos, se identifica su ampliación a partir del establecimiento de acuerdos internacionales que consideraron a la educación en sexualidades como un derecho a establecer en todos los países del mundo.

El tema se habló en múltiples foros en donde se discutieron temas sobre prevención de la violencia y discriminación a mujeres, derechos universales de los niños y derechos sociales, políticos y económicos, logrando centrar la atención en la necesidad de crear un marco de acción determinado a la prevalencia de la educación en sexualidad para todas las personas del mundo (Gogna y Faur, 2016). En cuanto a México, en el año 2008 se reconoció dentro de una declaratoria el derecho a recibir Educación Sexual Integral a jóvenes y adolescentes, a través de la XVII Conferencia Internacional sobre el SIDA en Ciudad de México (López Bueno, 2019).

López Bueno (2019) categoriza a la EIS como una herramienta de prevención útil para promover conductas en la vida sexual de la población adolescente. La autora señala que, si bien la difusión de información preventiva influye en conductas sexuales protegidas y sanas, su difusión no garantiza un cambio de conducta por sí sola; se obtiene el mismo resultado si se habla de la promoción de la cultura de la abstinencia. La EIS funciona como una pedagogía ligada a influir de manera directa en el cambio de conductas cotidianas, creando un vínculo con las situaciones y experiencias propias de la comunidad adolescente.

La educación en sexualidades puede influir en cuanto a conocimientos sobre enfermedades de transmisión sexual y uso de métodos antifecundativos, pero su nomenclatura propia permite que su impacto se traslade al campo actitudinal, incluso en tanto la adopción de hábitos de protección para la vida sexual de manera permanente (López Bueno, 2019).

Este tipo de pedagogía pretende incidir en términos de comunicación familiar y de pareja, fomentando la reflexión y la crítica para resultar en cuestiones como el uso regular (uso permanente) de métodos antifecundativos, el retraso de la vida sexual, el retraso de la reproducción, el retraso del inicio de la vida sexual, la reducción del número de parejas

sexuales, y la adopción de conductas sexuales sanas de manera regular, tales como la autoexploración sexual, la experimentación del placer y la búsqueda de opciones para el control reproductivo.

El cambio en estos ámbitos también tiene repercusiones económicas y educativas, pues la población adolescente se vuelve menos propensa a dejar sus estudios e incorporarse al ámbito laboral precario, en el caso, por ejemplo, de un embarazo. En términos de salud, se reducen las posibilidades de contraer enfermedades de transmisión sexual, y podría aspirarse a reducir los niveles de contagio de VIH/SIDA (López Bueno, 2019). Además, la pretensión de la EIS se dirige, además del ámbito de la salud, hacia la creación de escenarios pedagógicos para la toma de decisiones, pretendiendo incentivar la introspección respecto a las relaciones interpersonales cotidianas del grupo de estudiantes.

#### **4.4 La EIS como propuesta de formación para la ciudadanía**

A partir de lo anterior se entiende a la Educación Integral en Sexualidades como una herramienta que pretende incidir en las prácticas cotidianas de las personas, con la intención de posicionarse dentro de las subjetividades propias de quienes se encuentran dentro de este proceso de aprendizaje.

Según Giddens (1991), la escuela funciona como agente secundario dentro del proceso de socialización de los seres humanos (el agente primario es la familia), influyendo como un proceso formal que enseña de manera sutil normas de comportamiento ante la realidad social.

Los grupos de niños y niñas dentro del ambiente escolar también influyen de manera

importante en la socialización de los seres humanos, pues es en estos ambientes en donde se concretan, se adoptan y se aprueban conductas enseñadas en el aula.

Es decir, el ámbito educativo cuenta con las características necesarias para la adopción de conductas a través de la socialización, por lo que se convierte en un espacio conveniente para la enseñanza de una educación sexual desde un enfoque integral.

Sobre el modelo de formación para la ciudadanía que se pretende aplicar en el sustento teórico del proyecto mencionado al principio. En relación a la conceptualización que se mencionó al principio, respecto del entendimiento del concepto de ciudadanía, es necesario utilizar un modelo de educación ciudadana que sea congruente

El Modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) reconoce a las siguientes competencias como las pertinentes a desarrollar: “conocimiento y práctica de derechos-deberes y valores clave, práctica de la democracia, conocimiento intercultural y juicio crítico” (Meléndez, 2011). Para que este modelo pueda funcionar, es necesario reconocer la aplicación de las competencias de manera conjunta, por lo que, si una de ellas muestra dificultad, esta se verá reflejada en el resto, por lo que es indispensable abordarlas de manera holística. Así mismo, el modelo considera como factor operativo determinante al contexto de la comunidad estudiantil en donde se quiera reproducir.

En tanto la concepción sobre ciudadanía que se prioriza en esta propuesta, se entienda a tal como un proceso, más allá de un estatus legal o jurídico que es otorgado. El desarrollo de sentido de pertenencia y la adquisición de competencias ciudadanas forman parte fundamental de esta pretensión; el espacio que se considerará como el indicado para la

generación de estas identidades será el educativo, en donde se ubicará la posibilidad de reproducción de prácticas aprendidas a espacios políticos y sociales externos, es decir, el contexto escolar será el principal protagonista, pues se reconoce su potencialidad como escenario de aprendizajes que pueden ser vinculados a otros espacios (Meléndez, 2011).

Para lograr comprender de manera general esta propuesta, es necesario mencionar al sentido de pertenencia, pues junto con los sentimientos de autonomía e identidad cultural es considerado el elemento prioritario del modelo. La pertenencia es un sentimiento que se genera a partir de la voluntad individual por formar parte de un grupo, misma que se consigue luego de la convivencia e interacción constante con sus miembros; la iniciativa para identificarse e interactuar con un grupo en específico es producto de la autonomía, que significa la capacidad de elección personal para elegir deliberadamente pertenecer a un grupo, o varios, de entre muchas opciones (Meléndez, 2011). Esta última premisa elimina la obligatoriedad liberal ciudadana respecto de la pertenencia a una sola comunidad política.

La participación política también es un elemento importante para lograr la comprensión de la Formación para una Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica. Esta será entendida como: “Una acción voluntaria de carácter individual y/o colectivo, que se orienta a la creación de oportunidades accesibles a los miembros de una comunidad para contribuir activamente e influir en el proceso de desarrollo social y compartir equitativamente los frutos de ese desarrollo” (Meléndez, 2011, p. 26).

Así mismo, el modelo considera a la participación política y al interés en los asuntos públicos, como consecuencia de un sentido de pertenencia hacia un grupo plenamente desarrollado.

Aunque el interés individual es parte fundamental para la consolidación de esta forma de participación, es necesario contar con espacios de generación de conciencia respecto a las problemáticas comunitarias; los espacios educativos, los democráticos y los urbanos comunitarios deben cubrir tan primordial tarea (Meléndez, 2011).

Como otro elemento del modelo, se considera a las competencias ciudadanas desde su potencialidad para la toma de decisiones que hayan surgido desde la comprensión contextual comunitaria, y que hayan surgido desde una comprensión crítica que pretenda un mejoramiento de condiciones y una distribución homogénea de las mismas para la comunidad. Para lograr este objetivo, es necesario trabajar en tres ejes, “el conocimiento democrático, los derechos humanos y los valores cívicos ” (Meléndez, 2011, p. 28).

La comunicación intercultural también forma parte importante de la propuesta, esta es entendida desde el reconocimiento de la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas. Se identificarán tres tipos de comunicación posible ante esta diversidad, la cognitiva, la afectiva y la comportamental. Así mismo, los elementos del juicio crítico y la capacidad de deliberación son competencias primordiales que permiten la operatividad de este modelo de enseñanza.

El juicio crítico resulta una competencia que funciona para asimilar de manera consciente, causas y consecuencias de una problemática determinada. Esta es una condición que, desde las concepciones del modelo, debe existir previamente para que el resto de las categorías sean funcionales. La capacidad de deliberación es entendida como la forma de llevar a cabo discusiones comunitarias en donde se priorice el diálogo y la permanencia de valores como la justicia, la equidad y la tolerancia (Meléndez, 2011).

#### **4.5 Adolescencia como categoría social**

La adolescencia es una categoría utilizada para referirse a determinado grupo que cumple con un rango de edad (12-18 años), dentro de la estructura de una comunidad social. Delval (1998) distingue dos etapas de la adolescencia: la inicial o temprana, en tanto la aparición individual de cambios físicos que no brindan tiempo de adaptación y que resultan una transformación abrupta. La tardía, que significa una adaptación a los cambios físicos previos y la adopción de rasgos de independencia y búsqueda de identidad.

Como las categorías de la niñez, la adultez o la adultez mayor, se trata de un concepto complejo que puede abordarse a partir de su consolidación como fenómeno que depende de especificidades culturales e históricas. Es decir, la adolescencia como fenómeno no tiene una sola concepción y puede ser comprendida de acuerdo a factores del desarrollo humano físico y psicológico, junto con su interacción con el entorno político y social dentro de un determinado momento de la historia (Delval, 1998).

Benedict (1973) menciona que el fenómeno de la adolescencia es acordado de acuerdo a los fines de un orden social específico, y que existe de acuerdo a una idea de entrenamiento previo para quienes forman parte de un grupo social, con el propósito de asignar ciertos roles a cumplir dentro de la misma organización de pertenencia. Un claro ejemplo son las tareas que normalmente se relacionan a las figuras de madre o padre, que aluden directamente a un rango de edad específico acorde a la mentalidad histórica del grupo social que se someta al análisis. Ruth Benedict refiere que, una vez superada la etapa de la niñez, se van asignando tareas que preparan a los infantes para un futuro dentro la sociedad; lo anterior asegura la continuidad para la comunidad.

Esta idea de continuidad se encuentra ligada a un proceso de aprendizaje para las personas adolescentes que buscan adquirir herramientas necesarias para acomodarse en el mundo adulto. Este proceso individual es caracterizado por transformaciones en el aspecto físico, la construcción de una identidad, la búsqueda de la independencia, el establecimiento de relaciones afectivas más allá del ámbito familiar y el desarrollo de una vida sexual, entre otros más. La capacidad reproductiva que se adquiere a raíz del desarrollo biológico natural del individuo es importante para las características del adolescente, pues significa un rasgo social particular que dota de determinado estatus a hombres y mujeres respectivamente (Delval, 1998).

En tal sentido, podemos comprender a la adolescencia como una etapa intermedia en la vida de los seres sociales que, de acuerdo a la normativa social, sirve para lograr una transición a la vida adulta. Lo anterior puede tratarse de una visión de alcance medio, pues la idea está ligada a una condición principalmente biológica: la edad.

Dentro de este proceso para conseguir el estatus de la adultez pueden darse resistencias y enfrentamientos entre el grupo adulto y el adolescente. Es decir, la figura adulta puede demeritar las capacidades de las personas adolescentes, mientras que el grupo de jóvenes puede mostrar cierto rechazo o negación hacia la adopción de rasgos propios del mundo adulto (Delval, 1998).

Las diversas contribuciones actuales sobre el tema sugieren que para ampliar la concepción de la categoría de la adolescencia es necesario considerar sus condiciones sociales, históricas, económicas, culturales y políticas particulares. Estas últimas son propuestas identificadas como parte de un esquema de *producción social*, de acuerdo con las aportaciones teóricas desarrolladas por Claudio Duarte (Duarte, 2012).

Según el autor, hablar sobre grupos juveniles, en donde puede acomodarse a la adolescencia en consideración de sus etapas temprana y tardía, significa considerarles a partir de la *posición social* diversa a la que puedan pertenecer, pues así será posible establecer su condición juvenil, que se ve reflejada en el tipo de relaciones que establecen entre sí.

Esta idea significa reconocer a los grupos de adolescentes dentro de posibles similitudes y diferencias como parte de su dinámica relacional. Para el caso de la identificación de características sociales juveniles conviene utilizar como recurso explicativo, categorías de acuerdo al fin que se busque; para el tema que aquí se trata, conviene mencionar el eje por clases de edad, propuesta por Duarte, en razón de su utilidad para identificar el rol social de los grupos juveniles, en tanto su tipo de participación dentro de las funciones sociales cotidianas (Duarte, 2012).

El eje por clases de edad es entendido, primero, como una diferenciación que parte desde una cohorte de edad específica, para diferenciar a la juventud adolescente de los grupos de niñez, adulterz y adulterz mayor. Además, parte desde una premisa histórica que se ha visto transformada a través del tiempo y de acuerdo a los recursos utilizados por cada grupo de acuerdo a fines de reproducción social<sup>5</sup>(Duarte, 2012).

Este mismo autor infiere que para el análisis de las sociedades occidentales es posible establecer un punto de partida que considere a la transformación como una variable permanente, además de la lucha por el poder al momento de definir el tipo de relaciones por edades que se han ido estableciendo junto con otros ejes de análisis (el género, la posición social, económica, etc.,). Esta idea remite a la prevalencia de la perspectiva adulta como la

---

<sup>5</sup> Entendida desde fines de conservación y reproducción social, o, si se quiere, con fines de continuidad social, según Ruth Benedict (1973).

preponderante entre las tres principales clases de edad ya mencionadas; Duarte define a ésta como la “condición adultocéntrica”, considerándola como la creadora de las principales asignaciones sociales (expectativas sociales) de acuerdo con determinado corte por edad (Duarte, 2012).

Las relaciones en cuanto a cortes por edad, en donde el criterio adulto resulta el privilegiado, pueden adscribirse como las que caracterizan a las “(...) asimetrías que contienen y reproducen autoritarismo” (Duarte, 2012, p. 104) en las dinámicas históricas que han existido de manera intergeneracional.

En este sentido, la clase y el género son dos ejes que han influido en la preponderancia descrita por el autor, que se remonta al plano de la historia griega para mencionar la diferencia de tareas asignada a hombres y mujeres, respectivamente, dependiendo de su estatus socioeconómico. La diferenciación en cuanto a las tareas asignadas a hombres jóvenes y adultos pertenecientes a un estatus socioeconómico alto o bajo, nace de la necesidad jurídica para administrar la distribución social de la riqueza. Para el caso de las clases bajas, la figura femenina y la niñez, los fenómenos como la negación de derechos, el no reconocimiento y la vulnerabilidad, se han establecido como parte de la dinámica cotidiana en este contexto.

Respecto a la continuidad histórica subsiguiente, la Edad Media, el autor describe a la influencia de la familia y la escuela como las instituciones que modificaron la concepción de la niñez y la juventud, asignando a estas figuras la idea de subordinación y obediencia, añadiendo además un sentido protecciónista, ligado al principio de propiedad adulta respecto de las infancias y las juventudes. Este último punto cobra especial relevancia para el tema de estudio que aborda este proyecto, pues a partir de este momento se atribuye un sentido de

ignorancia y necesidad de instrucción atribuida a las mentalidades jóvenes, a quienes se les considerará parte de una extensión familiar de índole patriarcal.

La influencia de la institución escolar tiene especial relevancia en cuanto al análisis y entendimiento de los grupos juveniles en América Latina, pues esta surge como herramienta primordial para la preparación laboral de grupos de niñas y niños; la educación surge como respuesta a los procesos de industrialización, que requerían de personal preparado para llevar a cabo tareas específicas. En este sentido, es posible identificar los motivos históricos por los que se le atribuye el valor instructor a la escuela, que finalmente se instauró como parte de los rituales de vida de las nuevas generaciones, identificando a la etapa de la juventud como una de preparación para una siguiente etapa, la adultez.

Considerando a las instituciones educativas como parte del esquema de la *producción social*, para Duarte es importante identificarla como un sistema que termina por generar y reproducir condiciones de desigualdad social, por la relación directa entre el acceso a un nivel educativo alto o bajo debido al poder adquisitivo y la condición por género de la población juvenil.

Es así que el momento de la instrucción escolar tiende a ser más prolongado para quienes tienen acceso a un nivel educativo superior, por lo que su condición juvenil, su etapa “preparativa”, puede prolongarse en tanto culminen su etapa escolar, mientras que puede verse culminada tempranamente para quienes no puedan continuar estudiando y se integren a alguna plantilla laboral, o bien, comiencen su etapa de adultez a través del matrimonio (Duarte, 2012).

Es así como podemos entender a la etapa de la juventud como una que puede ser interpretada de acuerdo a la época histórica que se analice y la interpretación que se le atribuya a ésta de acuerdo al grupo social que la defina.

Para los fines de este proyecto, tomaremos como hilo conductor el marco conceptual propuesto por Claudio Duarte (2012), sobre el esquema de la producción social, con el propósito de construir una concepción de la categoría de la adolescencia, como una que existe dentro de múltiples posibilidades de acuerdo con el posicionamiento social que cada una de ellas posea, mismas que van a determinar identidad social debido a condiciones dictaminadas por género, posición económica, cultural y política. El eje de las clases por edad, en donde encontramos a las categorías de las infancias, la adolescencia, la adulterz y la adulterz mayor, será de vital importancia para ubicar el rol de cada grupo dentro de la dinámica de relaciones sociales que se pretendan analizar.

Así mismo, se reconocerá a los grupos adolescentes como parte de una dinámica de ejercicio de poder, en donde históricamente se les ha reconocido (de acuerdo a criterios varios dependiendo de la herencia histórica de cada cultura), como grupos supeditados al sentido de propiedad adulto, y por ende, su rol social ha sido fuertemente determinado de acuerdo a los intereses de este sector, sosteniendo la reproducción hegemónica de una dinámica social y política nombrada por Duarte (2012), como *adultocentrismo*.

#### **4.6 Los Materiales Educativos en México**

Los Materiales Educativos (ME) en México cuentan con una amplia trayectoria como recurso para la escuela. De manera general, pueden comprenderse como herramientas con sentido didáctico en función de un lineamiento curricular específico pensado para un nivel y ambiente de formación particular. En el marco de la educación oficial mexicana, su creación y difusión depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), que regula los usos y contenidos de los libros de texto en formato digital y físico, así como lo correspondiente a las bibliotecas escolares. A su vez, realizan un trabajo en conjunto con la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, quienes se encargan de la distribución, producción y edición acotada (Gobierno de México, 2021).

En el sentido jurídico, la regulación y competencias de dicho órgano están estipuladas en el artículo 23 del reglamento interior de la SEPÁG. En resumen, la DGME tiene la responsabilidad de diseñar, distribuir, editar y producir todos los recursos educativos pensados para los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Además, tienen la facultad para someter a evaluación contenidos específicos, así como la tarea de distribuir recursos de capacitación docente, entre otras facultades obligadas (Reglamento Interior de la SEP, 2020).

Hacer alusión a los Materiales Educativos puede producir cierta confusión, puesto que su conceptualización puede llegar a ser ambigua. Es por ello que, para los fines que se persiguen en este proyecto y de acuerdo con los supuestos que conducen la problematización y el núcleo de esta tesis, es necesario establecer una concepción común al respecto. Entenderemos como material educativo a:

“(...) aquellos objetos, instrumentos y medios en diversos soportes físicos, elaborados o adaptados para apoyar procesos didácticos, de planeación, ejecución y evaluación con fines de enseñanza y aprendizaje”. (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006)

De acuerdo con los Miembros del Seminario “Los materiales educativos en la sociedad de la información” (2006), es posible identificar a los ME en cinco modalidades: 1. Impresa (libros de texto, manuales, ficheros didácticos.,). 2. Audiovisual (videos, películas, programas de radio, canciones.,). 3. Informáticos (sitios web, softwares educativos.,). 4. Objetales o concretos (títeres, figuras de madera, simuladores.,), y 5. Para la gestión o periféricos (currículum, instrumentos de evaluación, listas de asistencia, etc.,).

Entonces, los ME son recursos con una amplia posibilidad de uso, derivado de la diversidad de formatos en que pueden presentarse. En lo que respecta al ámbito de la educación pública, en México se considera su utilización como parte del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, que alude a educar para la libertad y la creatividad.

Esta idea orienta la utilidad de los materiales educativos como parte de una gama de recursos complementarios al libro de texto que normalmente es utilizado en las aulas:

(...) se precisa de una diversidad de materiales educativos que no sean satélites o complemento del libro de texto gratuito, sino parte de una propuesta en la que coexistan diversos recursos de aprendizaje que se interconecten, que convivan, que permita diversas interpretaciones del mundo natural y social, que promuevan la exploración de un mismo tópico desde diferentes puntos de vista, que se comuniquen entre sí y con otras formas de adquirir conocimiento y aprendizajes (DGME, 2023).

En este sentido, el esbozo general de la creación y distribución de ME para la educación pública posiciona al libro de texto como uno de los recursos más importantes (DGME). Esto es resultado de un antecedente histórico propio del mismo, pues el libro de texto es conocido como uno de los primeros materiales educativos utilizados para la práctica educativa. Esta herramienta tiene la funcionalidad de reflejar contenidos de asignaturas de acuerdo a los objetivos del currículum escolar de un contexto escolar específico, que toma en cuenta grado escolar y edad de la comunidad estudiantil a la que se dirige.

Respecto a la importancia del libro de texto para el quehacer docente, fue durante el periodo correspondiente a las administraciones de Calles y Lázaro Cárdenas que se trabajó por diversificar, nutrir y difundir libros de texto para la población mexicana, otorgando un especial énfasis a la literatura. Más adelante, durante el mandato de Adolfo López Mateos, se trabajó en conjunto con la Comisión Nacional de Libros de texto Gratuitos y la Comisión Revisora de Libros de Texto para, a propósito de la federalización de la educación pública gratuita y obligatoria, acercar a la población libros de texto, con el interés de alfabetizar (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006).

La evolución de los libros de texto es interesante, pues en un principio se optó por crear materiales de apoyo para lograr su uso adecuado. Al principio se integró un cuaderno de actividades complementarias, para después optar por un libro recortable. Esta generación editorial logró los primeros acercamientos de obras escritas para integrantes de hogares mexicanos, pues su accesibilidad permitió la entrada de conocimientos adaptados a un lenguaje común y accesible para la población (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006).

Aunque el principal objetivo de la creación y difusión de ME en modalidad impresa se remonta al objetivo de la alfabetización en masa, su creciente difusión les convirtió en instrumentos convenientes para transmitir valores y supuestos nacionales en concordancia con el proyecto político del momento. Por ejemplo, durante 1962 se optó por utilizar imágenes universales para identificar a los libros por asignatura, y se incluyeron biografías de héroes nacionales como Miguel Hidalgo, Francisco I. Madero, entre otros, con la intención de promover valores cívicos comunes, así como la difusión de concepciones universales respecto al medio ambiente, la importancia del trabajo y de conservar vínculos familiares. Desde este momento es posible identificar el importante rol como agentes de socialización que han tenido los libros de texto en la educación pública mexicana (Díaz de León, 2003).

En 1992 se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que estableció la reorganización, reformulación del sistema educativo en general, de los ME y sus contenidos, así como de las funciones magisteriales. Este principio regulador es importante hasta hoy en día, pues se toma como referencia para mantener una constante revisión y reconstrucción en tanto libros de texto y recursos educativos diversos, como de lo correspondiente al sindicato de docentes (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006).

A partir del acuerdo anterior, desde la SEP se realizan diversas acciones para diversificar y nutrir contenidos en ME, tomando como punto de partida la priorización del currículum formal<sup>6</sup>. El libro de texto es el considerado como elemento rector del quehacer en el aula, mientras que también existen otros recursos que se utilizan desde su carácter pedagógico,

---

<sup>6</sup> Cuyos objetivos corresponden a los del modelo educativo en vigencia.

tales como: materiales para la formación y actualización de los maestros, materiales didácticos como cuentos de las bibliotecas escolares, recursos multimedia o digitales y materiales de apoyo provenientes de particulares, como diccionarios, enciclopedias, biografías, manuales docentes, entre otros (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006).

En el caso de los libros de texto para el nivel secundaria, su elaboración depende de las administraciones estatales del país, en colaboración con editoriales particulares que estipulan los contenidos generales por asignatura. Este proceso forma parte del calendario de Evaluación y Autorización de libros de texto para Nivel Secundaria, que involucra la aprobación por parte de la SEP y la DGME, quienes verifican que estos cumplan con los objetivos curriculares de acuerdo al modelo educativo actual (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006).

Aunque las metas educativas de la actual administración consideran que los ME deben considerarse en tanto su diversidad de formatos (impresos, digitales, de gestión, etc), más allá del clásico libro de texto, el origen de este mismo deja ver su relevancia para la práctica educativa. En el caso de México esta importancia es evidente, puesto que desde la gestión del Estado se establece la distribución gratuita de libros de texto correspondientes a los niveles educativos desde el preescolar hasta el nivel secundaria. En este sentido es posible considerar al libro de texto como uno de los ME con mayor uso en los contextos escolares del país.

#### **4.7 La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los nuevos libros de texto**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta educativa liderada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que comenzó a formularse al comienzo de la administración política de Andrés Manuel López Obrador. Este proyecto considera diversas transformaciones estructurales en cuanto al ámbito educativo en México, e involucra ámbitos constitucionales, laborales y administrativos, por ello, se considera que la propuesta se encuentra en plena discusión y desarrollo.

En el 2019, la SEP realizó una reforma constitucional al artículo tercero y modificó La Ley General de Educación. Estas transformaciones tienen origen en la anterior reforma educativa establecida en el 2013, donde, entre otras cuestiones, se reconocía a las figuras docentes como principales responsables del rezago educativo en México; se aplicaron evaluaciones obligatorias a la comunidad magisterial y se establecieron términos laborales en concordancia a ellas.

Las reformas del 2019 han sido la puesta en marcha del proyecto de la NEM, que ha implicado la modificación constitucional mencionada y la modificación de la perspectiva escolar mexicana. En cuanto al artículo tercero constitucional, su edición estuvo encaminada a la transformación paulatina de los planes y programas de estudio utilizados en las escuelas oficiales, específicamente los de los años 2011 y 2017; las revisiones se enfocaron en cambiar los planes curriculares en educación básica, y se llevaron a cabo de mayo a diciembre del año 2019, hasta agosto del 2021, a través de seis foros regionales docentes.

Otra de las modificaciones está relacionada a las normas evaluativas escolares, que a partir de marzo de 2019 consideraron la asignación de una nota numérica para el ámbito de primaria y secundaria y una boleta de observaciones y sugerencias para el ámbito del preescolar. Así mismo, habilitaron la acreditación del preescolar y de primero y segundo grado de primaria solo con haber cursado dichos grados, sin considerar evaluaciones o contabilizar asistencias, puesto que éstos son considerados grados que contribuyen a la exploración, la estimulación y el desarrollo inicial humano. Lo anterior se sostiene al considerar a la repetición de grado como un factor que contribuye al abandono escolar, a la frustración y estigmatización estudiantil, así mismo, se considera que, en estas etapas, el estudiantado aún no cuenta con autonomía y depende de sus cuidadores, por lo que las faltas o el rendimiento escolar no son totalmente su responsabilidad (SEP, 2023).

La disminución de la carga administrativa para la comunidad docente fue también incluida en la reciente reforma educativa, que establece la reducción de responsabilidades como entrega de formatos y registros en plataformas, por ejemplo, con el fin de priorizar el tiempo del personal para dedicarlo a tareas de índole didáctica y de aprendizaje; esta cuestión en razón de que la anterior reestructuración aumentó considerablemente este tipo de actividades.

En cuanto a las acciones a llevar a cabo por parte de la nueva estructura escolar, la SEP (2023), menciona la propuesta de un calendario escolar (a partir del ciclo 2019-2020) que prioriza la convivencia familiar y los tiempos comunitarios, por lo tanto, se contemplan dos períodos vacacionales de diez días cada uno, así como jornadas de consejo técnico escolar y capacitaciones docentes en torno a la NEM, además de 190 días de clases. Así mismo, se hace énfasis en la intención de fortalecer en el estudiantado los valores cívicos, por lo que se brinda especial importancia a las conmemoraciones de fechas históricas como la

independencia, la revolución, el día del trabajo, entre otras más, añadiendo énfasis en la importancia de la asignatura de formación cívica y ética.

Además, se menciona el objetivo de fomentar la salud a través de pausas cortas, o “*pausas activas*”, que involucren actividad física por cinco minutos dentro de las aulas de clase, con la intención de promover el movimiento y de aprovechar los beneficios educativos de este tipo de dinámicas. Por último, se propone un programa de mejora continua (mencionado en el artículo tercero constitucional), con el fin de dar seguimiento a temas de avances administrativos, planeaciones y de los contextos escolares de cada escuela, así como la mejora de la infraestructura escolar a través del programa “La escuela es nuestra”.

Para estructurar el proyecto educativo de la NEM, se llevó a cabo una consulta en el año 2018, que recabó la opinión de padres y madres de familia, docentes, estudiantes e investigadores, a través de foros de discusión localizados en diferentes estados de la república. A inicios del 2019, se abrió un portal público para concentrar las opiniones y sugerencias de la población en general a través de un sitio web.

A raíz de esta información, la SEP estructuró el proyecto de la NEM a través de una perspectiva educativa integral, que conjunta los ejes: humanista, comunitario y crítico. El establecimiento de esta premisa resultó de la identificación de las principales problemáticas en torno a la educación en México, que, para comenzar, ha sido históricamente asimilada como un proceso escolar individual que no considera condiciones particulares propios de la diversidad social en México, como las limitantes para acceder a una educación por desigualdad, pobreza y demás exclusiones sistemáticas que dificultan el acceso universal a la educación.

Aunado a lo anterior, la escuela ha reproducido un modo de enseñanza que pocas veces se relaciona con la realidad inmediata de las comunidades estudiantiles, es decir, lo que se aprende en la escuela no logra relacionarse con la vida cotidiana, por lo tanto, termina siendo irrelevante. De ahí que la NEM proponga sus ejes de acción dirigidos a la transformación del paradigma escolar mexicano; el papel de la comunidad docente se reconoce como pieza fundamental, más no se le asume como único responsable para lograr el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

Se nombra a la vinculación comunitaria como una de las características que conjuntan el proyecto de la NEM, entendida desde la necesidad de generar un objetivo escolar comunitario que no solo involucre a los recintos escolares, sino que adjunte en un mismo sentido a entes públicos y privados. Así mismo, las características culturales comunitarias son las que definen las pautas clave para el ejercicio docente.

En cuanto a la orientación humanista, la NEM reconoce su potencial como instrumento para la construcción de comunidades ciudadanas democráticas que cuenten con herramientas socioemocionales para la convivencia, que tengan una sólida memoria histórica y que actúen en concordancia a valores como la justicia y la igualdad social. Así mismo, la propuesta considera a la comunidad docente desde su potencial profesional derivado de su experiencia en el aula, por lo que se le reconoce como figura potencial para la enseñanza desde su criterio didáctico dada su relación directa con el estudiantado.

La NEM considera el desarrollo de un “*nuevo enfoque pedagógico*” (SEP, 2023, p.11), relacionado al ejercicio de momentos educativos que conecten la realidad cotidiana estudiantil con los aprendizajes en el aula, con la intención de trascender la reproducción de contenidos desvinculados. Para lograr lo anterior, el papel docente debe encaminarse hacia

la generación de experiencias contextualizadas a las características particulares de la comunidad estudiantil, donde la crítica y la reflexión sean el objetivo principal; las evaluaciones son consideradas herramientas para identificar áreas de oportunidad en las y los estudiantes y no se consideran instrumentos para clasificar o medir capacidades, sino que siguen un propósito de índole cualitativo.

Otra característica es el establecimiento de una “*trayectoria educativa*” (SEP, 2023, p.11), que se refiere a que prevalezca una congruencia entre la estructura de la educación básica, media superior y superior, con el propósito de que la comunidad estudiantil tenga la posibilidad de construir una trayectoria escolar continua que relacione sus objetivos entre sí durante todo su tránsito escolar.

La NEM menciona ocho principios fundamentales para su ejecución: Identidad con México, Honestidad, Respeto de la dignidad humana, Cultura de la paz, Responsabilidad ciudadana, Participación en la transformación de la sociedad, Interculturalidad y Respeto por la naturaleza. En general, estos principios mencionan la importancia de la visión comunitaria, la práctica de valores éticos de conciencia social, el fomento de las relaciones interculturales y la transformación social a través del diálogo colectivo.

El proyecto asume a la educación como el principal medio para lograr el desarrollo social a través de los ejes humanista, crítico y comunitario, así mismo, pretende llevar a cabo procesos de enseñanza en relación a contextos sociales y necesidades acotadas a las poblaciones estudiantiles, así como el trabajo continuo entre las escuelas, padres, madres de familia, cuidadores y comunidad. Para que este proyecto sea sostenible a largo plazo, la SEP establece a los siguientes como los supuestos prioritarios: la revalorización del gremio del magisterio docente, la continua mejora de la infraestructura escolar, la participación e involucramiento

ciudadano para el desarrollo educativo, así como el cumplimiento de las reformas constitucionales y la revisión de contenidos.

En relación al último punto, la SEP llevó a cabo la reciente distribución de una nueva edición de libros de texto que forman parte de la transformación curricular comentada para los niveles educativos básicos. El análisis de este suceso está aconteciendo todavía, pues fue apenas en el ciclo escolar de agosto de 2023 cuando se hizo la adhesión oficial a las escuelas mexicanas. La discusión acerca de los contenidos que incluyen estos materiales ha involucrado en gran parte a la opinión pública, así como opiniones desde el ámbito pedagógico, científico y político.

Para el caso de la educación secundaria, los materiales tradicionales conservan una estructura comúnmente utilizada en este nivel, donde se opta por dividir a los contenidos por asignaturas, esta es una de las principales transformaciones de acuerdo a los objetivos curriculares de la NEM, pues los libros de texto publicados conservan una estructura interdisciplinaria donde se aborda los enfoques de manera transversal. Se cuenta con materiales guía que no necesariamente albergan contenidos de una sola asignatura. Para el caso de la telesecundaria, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), publicó los materiales guía de primer, segundo y tercer grado, donde se observa un libro de Ética, naturaleza y sociedades, otro libro titulado de lo Humano y lo comunitario, Lenguaje y Múltiples lenguajes, así como tres libros de proyectos y una guía destinada al docente.

Los libros que incluyen temáticas relacionadas a la Educación Integral en Sexualidades son los de Ética, naturaleza y sociedades y el titulado de lo Humano y lo comunitario; cabe aclarar que no se puede decir que solo en estos libros se encuentran contenidos puntuales de la EIS,

pues el eje de género está contemplado transversalmente en todos los contenidos generales, por ejemplo, dado que el currículum nuevo considera al género y la inclusión como temáticas obligadas para toda la propuesta educativa en general.

En cuanto a los contenidos, es notorio un gran avance en temáticas relacionadas a la sexualidad como una categoría diversa, es notorio el abandono parcial de la visión biologicista/reproductiva, pues se consideran como ejes integradores: la inclusión, el pensamiento crítico, interculturalidad crítica e igualdad de género en contenidos de ciencias sociales, donde en la asignatura de historia, por ejemplo, encontramos todo un tema relacionado al papel de las mujeres en la historia, así como un recorrido de las diversas luchas sociales por la búsqueda de la igualdad femenina en México y en el mundo (Universidad Autónoma de Querétaro, 2023).

La construcción de estos materiales educativos en formato de libros de texto representa un valioso avance para la mejora de la educación en México, pues incluir contenidos que pongan en la mesa la discusión de las desigualdades de género, la pluralidad y la diversidad, contribuye en gran medida al alcance de un enfoque educativo integral. A pesar de esto, el análisis de tales materiales, así como de la propuesta de la NEM, requieren de una lectura cuidadosa que tome en consideración los diversos factores que influyen en la adopción de esta propuesta curricular.

De acuerdo con el grupo de trabajo formado por la Universidad Autónoma de Querétaro (2023), donde se llevó a cabo un análisis de los libros poco después de su publicación, es indispensable considerar que, aunque la propuesta contiene ejes necesarios y bien estructurados, esto no necesariamente influirá en las prácticas docentes y los aprendizajes adquiridos por las diversas comunidades estudiantiles del país:

Esto es una ecuación que complejiza la práctica, pero que reconoce también que las aulas han sido así, desde siempre, diversas y no del todo certeras y homogéneas. (...)

Sin duda, se requieren estrategias didácticas y recursos educativos que fomenten la participación, el diálogo y pensamiento crítico de las y los adolescentes, y de las y los docentes (UAQ, 2023, p.25).

En este sentido, se reconoce que la propuesta educativa contiene sugerencias innovadoras, sin embargo, su buena estructura no implica directamente la transformación de las prácticas docentes. En el caso de la propuesta de la NEM, aunque se expresa como eje articulador a la importancia de los contextos estudiantiles y la sugerencia hacia el gremio docente para que apliquen estrategias a partir de las realidades de sus estudiantes, esta labor es compleja y requiere de otras herramientas para la enseñanza.

#### **4.8 La Telesecundaria en México**

La telesecundaria en México es un producto institucional que resultó en atención a las necesidades educativas de la población mexicana, inmersa en un contexto donde fue indispensable generar estrategias para atender el analfabetismo, así como expandir la cobertura de la educación obligatoria (Navarrete y López, 2022). Previa a la estructuración formal de esta institución, México atravesó una evolución histórica importante, donde el acceso educativo requirió de la creación de una estructura a cargo del Estado. En los años finales del porfiriato, un 80% de la población era analfabeta, mientras que un 85% habitaba en zonas rurales bajo condiciones de vida en pobreza y exclusión (DGME, 2010).

Para este momento ya resultaba importante contar con un organismo exclusivo para la educación, y se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, a cargo de Justo Sierra; esta estrategia solo se concentró en el centro del país y se vio coartada por la transición política revolucionaria. A pesar de esto, este antecedente demostró la necesidad de contar con un organismo de gestión educativa y ayudó a consolidar precedentes en torno a ello. En 1921, se inauguró finalmente la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la figura de José Vasconcelos al mando (DGME, 2010).

Los primeros proyectos educativos posrevolucionarios se concentraron en instaurar una visión nacionalista dirigida a la población rural e indígena, con la intención de consolidar los valores del nuevo régimen político. A través de la escuela y el docente rural, se utilizó una estrategia muy similar a la de los grupos evangelizadores españoles, donde se procuró cubrir la mayor parte del territorio con una misión educativa laica en combate al rezago educativo (DGME, 2010).

Las escuelas rurales fueron un importante dispositivo para la figura del docente, pues estas tuvieron incidencia directa en las dinámicas sociales de las comunidades, pues los recintos educativos se convirtieron en espacios para la convivencia y la instrucción de las buenas prácticas y valores. La figura docente llegó a tener tanta relevancia no solo para lo relacionado a la labor alfabetizadora, sino para la toma de decisiones comunitarias y las problemáticas cotidianas del campo, por ejemplo:

La escuela rural, construida por los mismos pobladores, a menudo era, y en algunos casos sigue siendo, el edificio más grande de la comunidad; se convirtió en centro de reunión donde se daban “conexiones y relaciones vitales con toda la aldea”. Algunos

profesores (...), la comparaban con una iglesia en cuanto a su importancia para la comunidad y la función del maestro como un predicador laico (DGME, 2010, p. 11).

Según Navarrete y López (2022), la constitución formal de la telesecundaria mexicana se remonta a la época posterior a la revolución, durante el curso del gobierno de Ávila Camacho, en las décadas de los años cuarenta. El surgimiento de esta institución vino acompañado por la preocupación internacional manifestada por organismos como la UNESCO, para brindar educación laica y gratuita a los sectores poblacionales considerados desfavorecidos, tales como los pertenecientes al ámbito rural.

La problemática principal para el sistema educativo público de aquel momento, era generar estrategias para que la población continuara sus estudios luego de haber completado la primaria, pues no había infraestructura suficiente para garantizar el acceso al nivel de secundaria para la población del país.

La anterior es una característica relevante que motivó la generación de una propuesta educativa tal como lo es la telesecundaria, puesto que este nivel educativo está pensado para funcionar con una plantilla docente estable que cuente con un nivel de experiencia en una disciplina específica y que imparta la misma materia hacia un número homogéneo de estudiantes, sin embargo, este panorama casi nunca se cumple. México enfrenta esta problemática desde tiempo atrás, por lo que pensar en estrategias para atender las necesidades escolares de las diversidades poblacionales ha sido un reto histórico para el sistema educativo del país (DGME, 2010).

A raíz de este panorama, la televisión fue considerada como un recurso viable para solucionar la falta de cupos en secundaria. Esta herramienta fue vista desde su accesibilidad y bajo costo, principalmente pensado para las zonas de difícil acceso y ante la falta de personal docente capacitado para impartir este nivel de enseñanza. Así mismo, se tomó como antecedente a los programas de radio alfabetizadores que se transmitían para el público de las comunidades no urbanas. Dada la posibilidad de transmitir contenidos a distancia, la televisión y la red satelital como dispositivos para la generación de productos educativos audiovisuales, figuraron como una propuesta viable.

La evolución histórica de la telesecundaria y la transformación de sus objetivos educativos puede dividirse de manera general en tres grandes momentos: 1. Su nacimiento y estructuración en la época posrevolucionaria, 2. La reforma educativa de 1972 y 3. Los desafíos estructurales de la época contemporánea (DGME, 2010).

La primera etapa dejó ver áreas de mejora importantes, pues reflejó la necesidad de contar con personal capacitado que fungiera más allá de un mero instructor estático; al principio, la tarea docente consistió en supervisar que los grupos de estudiantes resolvieran los ejercicios que la clase televisada les dictaba, por lo que la dinámica dependía totalmente de la propuesta de clase transmitida. A su vez, el objetivo principal de este modelo educativo estuvo enfocado en fomentar la productividad y disminuir el rezago educativo de las comunidades rurales alejadas, esto en concordancia con el currículum escolar nacional (Navarrete y López, 2022).

Para 1972, se dio uno de los mayores cambios en relación a la gestión de las telesecundarias; la Universidad de Stanford llevó a cabo una evaluación que enfatizó el bajo costo de esta modalidad escolar en relación a la población beneficiaria, destacando su rentabilidad. Dicho

estudio encontró “*un bajo índice de eficiencia terminal*”<sup>7</sup> en relación al número de estudiantes inscritos en esta modalidad, así mismo, se confirmó la imperante necesidad de capacitar a los docentes, pues la mayoría tenían formación para educar en nivel primaria únicamente (Navarrete y López, 2022, p. 70).

Derivado de lo anterior, se implementaron acciones en concordancia a las políticas internacionales educativas, que señalaban la importancia de mejorar las estructuras escolares en razón del desarrollo social y económico de las naciones. Para México, esto significó una reorganización administrativa y un cambio en los objetivos de la modalidad hasta ahora utilizada; se estableció una mayor injerencia docente en los procesos educativos de los estudiantes, lo cual significó una mayor demanda de personal y creación de estrategias de capacitación para ellos, a su vez, el gremio magisterial demandaba aumentos de plazas y salarios. La anterior coyuntura propició la creación de la institución administrativa, la Unidad de Telesecundaria (Navarrete y López, 2022).

Para las décadas de los ochenta y noventa, la telesecundaria tuvo una notable evolución que confirmó su necesaria presencia para el ámbito educativo rural. Lo más destacable de este periodo recae en la transformación de la figura docente y estudiantil; se optó por estrategias que fomentaran procesos de aprendizaje autodidacta y se puso en segundo plano a las clases que eran transmitidas, dando mayor protagonismo a las maestras y maestros. A su vez, se reconoció la importancia de revisar los contextos estudiantiles particulares para la propuesta de estrategias de aprendizaje en las herramientas y materiales educativos pensados para esta modalidad.

---

<sup>7</sup> Es decir, que los estudiantes que culminaban la telesecundaria, no continuaban con sus estudios hacia el siguiente nivel escolar.

A finales de los años noventa, las tareas docentes de telesecundaria aumentaron, esto tras el reconocimiento de la educación secundaria como un nivel obligatorio, que provocó un aumento en la demanda estudiantil, y la complejidad de los programas educativos nacionales, que requerían el seguimiento de una estructura y concordancia pedagógica específica.

El panorama contemporáneo de la educación telesecundaria entiende a la figura docente como la principal en los procesos de enseñanza. Aunque todavía existen materiales específicos que guían las estrategias y los contenidos sugeridos por grado, la dependencia hacia los recursos originales es mucho menor; el factor de la flexibilidad, aunque aún supeditado al currículum general del país, es mucho más permitido y validado. A pesar de esto, la telesecundaria enfrenta problemáticas constantes al seguir encargándose de la educación en territorios alejados y en situaciones de desigualdad estructural en comparación con las escuelas secundarias de la urbe.

La entrega tardía o nula de libros de texto, la carencia o falta de instalaciones físicas y de herramientas para la enseñanza, la falta de personal y las malas condiciones laborales del gremio docente son problemáticas constantes que caracterizan la educación para la Telesecundaria. Actualmente esta modalidad tiene una presencia importante en lo que respecta al panorama general del país, pues atiende a una población estudiantil considerable y su mejora y transformación forma parte de los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (Navarrete y López, 2022, p. 74).

Actualmente, la reestructuración del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana contempla la transformación de los materiales educativos en formato de libros de texto dirigidos a la modalidad de telesecundaria. Aunque la distribución de las nuevas ediciones estuvo contemplada a partir del segundo ciclo escolar del año 2023 (mes de agosto), todavía hay

escuelas que no han recibido el material, por ende, no han podido hacer uso de ellos, tal es el caso de la telesecundaria donde se llevó a cabo la intervención de la investigación de este trabajo de tesis, hasta el momento de la aplicación de las fases 1 a 3.

Por lo anterior, se puede identificar una notable evolución de la modalidad de la telesecundaria, y se puede reconocer su injerencia desde una alternativa institucional para aminorar el rezago educativo, con claro antecedente en la educación rural y su importancia para el desarrollo social, cultural y político de las comunidades no urbanas del país.

#### **4.9 La participación estudiantil en los procesos educativos**

Otro de los factores que abonan pertinencia a los objetivos de la presente investigación, es el relacionado a la participación y su ejercicio como concepto metodológico para potencializar los procesos educativos de las poblaciones estudiantiles. Existen numerosas investigaciones que han problematizado la categoría de la participación en los contextos educativos, donde la mayoría apuntan a su relevancia como estrategia para garantizar y propiciar ambientes de aprendizaje horizontales y con enfoque en derechos.

Trilla y Novella (2001), mencionan que el concepto de participación es muy diverso y puede comprenderse a partir del ámbito de la política, por ejemplo, como una forma de involucramiento ciudadano relacionada al ejercicio del voto, o hasta en la inmersión dentro de un asunto de interés público más complejo, esto de acuerdo a una estructura de organización democrática. En el ámbito educativo, se relaciona al concepto de participación con una actitud de involucramiento en dinámicas escolares tradicionales, como aportar

comentarios, mostrar actitudes positivas ante las propuestas del docente o involucrarse en asuntos de interés estudiantil, entre otros casos más que responden a esta idea escolar convencional.

Debido a lo anterior, estos mismos autores argumentan la necesidad de acotar especificaciones al momento de hablar sobre tipos o niveles de participación, puesto que el concepto es tan amplio que puede aludir a un involucramiento de índole sencilla, hasta situaciones más complejas. Por lo anterior, Trilla y Novella (2001), proponen la siguiente tipología para identificar aspectos particulares de las acciones participativas: 1. Participación simple, 2. Participación consultiva, 3. Participación proyectiva y 4. Metaparticipación.

Una acotación importante dentro de esta categorización es que, según sus creadores, la existencia de determinado nivel no excluye la presencia de otro, es decir, pueden coexistir y no son excluyentes entre sí. Así mismo, aunque cada categoría supone un nivel de desarrollo progresivo, ninguna considera mayor validez, intensidad o preponderancia participativa sobre la otra. Por lo anterior, no es posible llamar positiva o negativa a cada una.

Ahora bien, la participación simple alude a un tipo de involucramiento pasivo que se da en respuesta a determinada actividad planeada, donde quien se involucra, sigue indicaciones o hace acto de presencia; sería la forma de participación más *elemental* (Trilla y Novella, 2001). La segunda tipología (la consultiva), implica involucrar a las personas, de manera directa o indirecta, para que compartan su opinión y hagan propuestas en torno a una cuestión, aunque esto no necesariamente implique el llevar a cabo sus sugerencias, como cuando se levantan encuestas o formularios de satisfacción.

La participación proyectiva requiere de sujetos con agencia que se ven directamente involucrados en la toma de decisiones respecto a situaciones donde se consideran a sí mismos con un alto grado de responsabilidad, compromiso y asumen una causa como suya, sin necesidad de un agente externo, como en las primeras dos tipologías. El último nivel, el de la metaparticipación, se considera cuando un sujeto o grupo exige un espacio de escucha e incidencia, esto luego de haber identificado que no ha recibido un buen trato o que sus peticiones no han sido escuchadas antes. En este nivel, es evidente el uso de competencias participativas que han sido aprendidas previamente. Es decir, este nivel solo es asequible cuando existen experiencias participativas previas.

Por otro lado, la idea de generar estrategias participativas para las adolescencias es factible desde un análisis social, político y cultural que considera a la construcción de la adolescencia como un proceso más allá de una transformación biológica natural, y que más bien existe a partir de componentes socio culturales que le dotan de identificación (Reyes, 2020), por lo tanto, la constitución de las identidades ciudadanas adolescentes, estarán supeditadas a la interacción de estos factores en conjunto.

A partir de 1990, México formó parte de la Declaración de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas, convocada en 1989. A partir de entonces, se le atribuye al Estado la obligación de generar políticas y condiciones para el desarrollo libre de las poblaciones de niños, niñas y adolescentes en México. La población adolescente debería entonces reconocerse como poseedora de una amplia gama de derechos, sin embargo, en el ambiente cotidiano familiar, escolar y comunitario, esta se encuentra comúnmente supeditada a la sombra de la voluntad adulta.

Las poblaciones de niñas, niños y adolescentes han sido históricamente comprendidas desde un sentido de pertenencia, vigilancia y protección, demeritando y limitando sus capacidades como seres autónomos. En este sentido, Magistris (2022), señala la relación directa de este fenómeno con la construcción teórica de Claudio Duarte, el adultocentrismo, dentro del contexto de América Latina, y además añade la presencia de violencias normalizadas que forman parte de una “matriz sociocultural” (p. 158), que define las realidades de las infancias y adolescencias en los múltiples contextos donde estas se desenvuelven.

En lo que respecta al ámbito escolar, Alejandro Reyes (2020), aporta a esta discusión desde un análisis de la escuela como una institución que se encuentra en crisis, dada su anterior comprensión como espacio para la formación de subjetividades individuales de las ciudadanías jóvenes. La idea anterior trae a discusión un tema especialmente relevante para la coyuntura educativa actual en nuestro país, pues según este mismo autor, la crisis institucional generalizada ha resignificado a las escuelas y su función social; tal fenómeno es tangible en la construcción de los modelos educativos escolares de hoy en día.

El autor comenta que las escuelas están inmersas en un terreno significativo relacionado al proceso de configuración de la adolescencia y su propósito como institución educadora:

(...) en el caso de las escuelas secundarias, no es que éstas se estén quedando vacías de sentido, sino que muchos de los estudiantes que acuden a ellas las cuestionan como lugares de formación, de preparación para el presente y el futuro, poniendo en duda su utilidad y encontrado en éstas otros significados; (...) Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que experimentan, en esta coincidencia temporal del inicio de la adolescencia con el paso de los jóvenes por la educación secundaria, donde es posible mostrar la autonomía que adquieren y

construyen como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios de las instituciones de las que forman parte (p.142).

En este sentido, podemos entender a los recintos escolares, particularmente a los de educación secundaria, como espacios de convivencia donde convergen fenómenos psico y socioculturales complejos que generan un constante intercambio de subjetividades, que terminan por constituir identidades diversas, que no siempre están relacionadas a los propósitos formales educativos, sino que más bien son parte del proceso de configuración de las comunidades de estudiantes.

Por lo anterior, es necesario que las estrategias que existan dentro de los centros de aprendizaje respondan a tan complicada responsabilidad, es decir, que sean capaces de generar espacios que se interesen por las identidades estudiantiles y que se conduzcan a partir de sus necesidades particulares. Si la escuela ya no está siendo reconocida desde su función como espacio principal para la generación de conocimientos, entonces habrá que indagar cuáles son los intereses de las nuevas generaciones de educandos y cómo integrar prácticas que resulten en aprendizajes significativos para los mismos.

La proposición anterior se ha visto reflejada en la estructura de los diversos modelos educativos aplicados en México. Actualmente, se llevó a cabo una reestructuración educativa donde se han ido aplicando cambios paulatinos a partir de reformas aplicadas al artículo tercero constitucional, que ataña al derecho universal a la educación. Concebir a la escuela dada su importancia en la constitución individual de los estudiantes ha tenido auge en la configuración de las estrategias pedagógicas implementadas a lo largo de la historia de la educación en nuestro territorio.

Actualmente, se ha reconocido la importancia de promover procesos de participación estudiantil a fin de garantizar la constitución de ciudadanías, que sean políticas y activas. El modelo más reciente aplicado en México, dado a conocer como el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), reconoce entre sus premisas constitutivas a las comunidades estudiantiles como el centro de todo proceso educativo, así como su relación inherente con su comunidad y su capacidad de transformación a partir de herramientas de desarrollo aplicadas en la escuela.

Así mismo, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, hace hincapié en la necesidad de generar procesos de aprendizaje de calidad para las poblaciones de estudiantes mexicanas. Los lineamientos formativos de este programa señalan la procuración de dos principales objetivos: la pertinencia y la relevancia. El primero atañe a la necesidad de someter a un proceso constante de generación, evaluación y rediseño a los planes educativos de todos los niveles educativos, así como sus currículums, materiales y contenidos; lo anterior en relación a las necesidades particulares de cada contexto educativo donde se pretenda llevar a cabo los procesos escolares.

El segundo lineamiento, sobre la relevancia, señala la importancia de procurar que las y los estudiantes desarrollen habilidades con relación al desarrollo local, nacional y global, a partir de la enseñanza multidisciplinar que requiere también de una reevaluación constante en la medida de las necesidades emergentes de las poblaciones estudiantiles. En este sentido, podemos identificar que las más recientes modificaciones a las estructuras escolares mexicanas conciben con especial énfasis a las necesidades de las y los estudiantes y reconocen la importancia de adaptar los recursos educativos, presentes en programas, planes

y currículums, debido a contenidos que mantengan una relación con la diversidad de realidades que vive la comunidad estudiantil.

En el caso de la Educación Integral en Sexualidades, la UNESCO (2018), a través de su documento sobre Orientaciones técnicas internacionales sobre educación integral en sexualidades, menciona la importancia de incluir perspectivas adolescentes en la creación e implementación de las propuestas de enseñanza en sexualidades. En este sentido particular, generar procesos de participación para identificar y abordar problemáticas puntuales es de gran relevancia porque abre la posibilidad de generar hábitos de cuidado, espacios de reflexión e identificación de conductas o situaciones de riesgo donde puedan verse involucrados las y los estudiantes y que pueden abordarse desde los espacios escolares.

Magistris (2021), comenta la necesidad de implementar estrategias en EIS que guarden estrecha relación con la inevitable disrupción que implica la escucha activa de las niñeces. Es decir, abandonar la certeza adulta y confiar en el ejercicio autónomo de las poblaciones de niñas y niños, donde también se deben incluir a las adolescencias, dada su posición histórica demeritada también.

La misma autora señala algunas de las prácticas más comunes en el universo de la EIS, donde subyace la normalización del binarismo de género y el “constructo de propiedad adulta” (p. 160), que no hacen más que legitimar la estructura de poder ejercida por el modelo social del adultocentrismo, a través de un ejercicio violento hacia las poblaciones de infancias y adolescencias, poniendo en duda el acceso pleno a sus derechos y su reconocimiento por ejemplo, desde el ámbito de la disidencia sexual, entre otras aristas más.

Para lograr un diálogo justo entre adultos, infancias y adolescencias en toda estrategia dirigida a la EIS, es necesario admitir la disrupción epistémica que implica el reconocimiento de sus potencialidades como ciudadanías legítimas (Magistris, 2021, p. 165), así como cuestionar y redireccionar las prácticas comunes para establecer el diálogo y la comprensión de sus demandas, desde sus propios contextos. La adopción de la participación como estrategia educativa se vuelve entonces una de las herramientas principales para llevar a cabo esta reconfiguración. Según Ochoa y Pérez (2017):

La participación de los NNA supone una colaboración y cooperación para el progreso común, que genere confianza en sí mismos y les permita tener voz mediante iniciativas propia. La participación infantil posiciona a los NNA como sujetos sociales con capacidad para expresar sus opiniones y decidir sobre los asuntos que sean de su interés (p. 186).

Es decir, el desarrollo de procesos que aseguren la estimulación de la autonomía y la escucha abona a la construcción de subjetividades ciudadanas que deben construirse en espacios homogéneos y que busquen la congruencia no solo al momento de llevarla a cabo para la recopilación de las opiniones, sino que además pueda ser tangible en el ejercicio práctico de la escuela. De ahí la necesidad de establecer procesos de diagnóstico para identificar contenidos y estrategias para la enseñanza.

## **5. Capítulo 5: Objetivos**

### **5.1 Objetivo general:**

- Describir los contenidos necesarios, desde la perspectiva estudiantil, para la construcción de materiales educativos contextualizados en EIS.

### **5.2 Objetivos específicos:**

- Identificar las perspectivas estudiantiles sobre los contenidos en EIS que se enseñan en la telesecundaria en Atongo.
- Identificar las problemáticas vinculadas al ejercicio de la sexualidad que enfrentan los jóvenes de la telesecundaria.
- Diseñar materiales educativos en EIS, de acuerdo a las problemáticas de la comunidad estudiantil.
- Comprobar la pertinencia de los materiales educativos diseñados, a través de una evaluación por parte de las y los estudiantes participantes.

## **6. Capítulo 6: Método/Metodología**

### **6.1 Tipo de investigación y enfoque:**

El presente proyecto se desarrolló bajo una línea de investigación mixta, con un alcance exploratorio descriptivo (Hernández, 2010). Lo anterior porque un enfoque mixto ofrece la oportunidad de conjuntar procesos de análisis que contribuyan al alcance de los objetivos planteados.

Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario involucrar herramientas propias del enfoque cualitativo, sin embargo, se recurrió dentro de una de las etapas de la investigación a la aplicación de dos herramientas propias del enfoque cuantitativo. De acuerdo con el punto anterior y en seguimiento a los planteamientos de Hernández (2010), como el proyecto incluirá dos herramientas de esta índole, podremos identificar al enfoque metodológico de este trabajo como mixto con preponderancia cualitativa.

### **6.2 Método:**

La construcción de las técnicas e instrumentos utilizados se basó en métodos participativos, comprendidos desde su potencial como herramienta para incentivar el diálogo en torno a la identificación de problemáticas que fueran de interés para la población estudiantil en donde se llevó a cabo la investigación. Los métodos participativos son utilizados por ser

mecanismos que potencia el diálogo con las comunidades sobre las que se interviene, pues esta es en sí misma un derecho universal que debe prevalecer al momento de diagnosticar problemáticas propias de un sector poblacional.

Se utilizaron técnicas participativas con el fin de posicionar un tema de conversación en común, en este caso, el de la Educación Integral en Sexualidades (EIS). Construir de esta manera la fundamentación metodológica de la investigación responde a un derecho fundamental de las poblaciones de estudiantes en edad adolescente, al llevar a cabo acciones para construir intervenciones educativas a partir de las necesidades puntuales de los grupos involucrados.

La construcción metodológica de este proyecto también priorizó la comprensión de la adolescencia como una categoría que se construye a partir de elementos económicos, sociales y políticos, en razón de considerarla dentro de una diversidad que define la posición social de las personas en edad joven/adolescente. Se considera entonces necesario identificar a las identidades jóvenes como múltiples y sujetas a condiciones propias del contexto donde se desarrollan.

Aunado a lo anterior, se consideraron las bases fundamentales de la Educación Integral en Sexualidades, que se asimila como una propuesta pedagógica que tiene por objetivo llevar a cabo procesos educativos con base en información científica y con un enfoque psico afectivo, donde se pretende la comprensión de la sexualidad como parte del ciclo de vida humano que implica elementos de la reproductividad y la salud sexual humana, así como el cuidado del

cuerpo, la toma de decisiones, la reflexión en torno a vínculos afectivos, las diversidades y el empoderamiento.

### **6.3 Población:**

El presente trabajo de investigación se realizó en conjunto con la población estudiantil y docente de una telesecundaria ubicada en la comunidad de Atongo, perteneciente al municipio de El Marqués, en el Estado de Querétaro.

La población participante fue la comunidad estudiantil de una telesecundaria rural en el estado de Querétaro, en la comunidad de Atongo, ubicada en el municipio de El Marqués. Para la validación y evaluación de los materiales educativos que se construyeron también fue considerada la participación de la plantilla docente de la institución educativa, vigente al ciclo escolar enero/diciembre del año 2023.

Tal institución albergó al momento de la intervención una población aproximada de 200 estudiantes, en un rango de edad de los 12 a los 15 años; participaron dos grupos mixtos de primer año, dos de segundo y tres de tercero. Se trabajó con la población total, por petición institucional por lo que no se realizó ningún tipo de muestreo.

La comunidad de Atongo se encuentra en el estado de Querétaro y forma parte del municipio de El Marqués. En el año 2020, según el Censo de Población y Vivienda del INEGI, el municipio contaba con una población total de 231 mil 668 habitantes. Del total de esta población, existen 99 hombres por cada 100 mujeres, la mitad del total de habitantes tiene una edad menor a los 28 años y por cada 100 personas, 43 se encuentran en edad de dependencia económica (INEGI, 2020).

Su ubicación limita con el estado de Guanajuato en su zona norte, en el lado este con el municipio de Colón, al sur con Huimilpan y Pedro Escobedo y al oeste con Querétaro (COPLADEM, 2019). Cuenta con un total de 195 localidades, de las cuales Saldarriaga, La Pradera y Zibatá son las que cuentan con mayor población. Respecto a las características sociodemográficas del municipio, el 51% del total de la población se encontraban en un nivel de pobreza, mientras que el 42.3% en la categoría de pobreza moderada y el 8.8% en pobreza extrema (SEDESOL, 2010).

En cuanto al panorama económico de la población, el 41.6% corresponde a mujeres con una ocupación laboral y el 58.4% de hombres. El 37.5% de la población se encuentra en situación conyugal casada, el 33.6% en soltera y el 20.1% en unión libre. El 79% del total de la población se encuentra afiliada a algún servicio de salud pública y el 46.6% del total de los habitantes cuentan con un nivel de escolaridad de nivel básico, el 21.8% completó un nivel medio superior y el 27.9% se encuentra en nivel superior (INEGI, 2020).

En cuanto al panorama del embarazo adolescente, a nivel estatal se identifica una tendencia a la baja. Para el 2018, Querétaro ocupó el segundo lugar más bajo en la tasa de fecundidad a nivel nacional, reportando 51.5 nacimientos por cada mil adolescentes en un rango de edad de los 15 a los 19 años (Arvizu et al., 2022).

De acuerdo con el informe del GEPEA (2020), esta situación ha variado durante los últimos 40 años, pero a partir del 2011 ha sido posible observar una tendencia a la baja, tanto en casos de embarazos durante la adolescencia como en embarazos infantiles. Esto en relación con los niveles nacionales promedio.

Según información recabada por la ENADID (2018), en el estado se ha registrado un mayor uso de métodos antifecundativos (59.9%) en las primeras relaciones sexuales. Esta encuesta también determinó la edad promedio del inicio de la vida sexual a los 17 años. Algunos de los factores que, según este informe, incentivan la incidencia del embarazo durante la adolescencia son la unión temprana, el inicio adelantado, forzado o desprotegido de la vida sexual, el abandono escolar y lo relacionado a las consecuencias de la desigualdad y la pobreza.

Según el análisis del Colegio de México (2022), el embarazo adolescente en Querétaro ha disminuido por el aumento de la accesibilidad a métodos antifecundativos por parte de instituciones de salud, así como sus iniciativas de planificación familiar y centros de información. Además, la entidad cuenta con niveles de crecimiento económico que la posiciona en un nivel avanzado respecto a otros estados. Aunque el nivel de ocupación de las mujeres en el estado es menor que el de otros lugares del país, se registra un involucramiento femenino y una mayor participación de las mujeres en trabajo no remunerado.

#### **6.4 Técnicas e instrumentos de investigación:**

Este proyecto tuvo la finalidad de generar un proceso de participación estudiantil para posibilitar la construcción de materiales educativos en EIS, cuyos contenidos respondieran a las problemáticas de la comunidad estudiantil donde se llevó a cabo, considerando las particularidades de este contexto.

Lo anterior se basa en las recomendaciones internacionales para la construcción del currículo en EIS, que indican la importancia de formar en sexualidades a partir de espacios seguros que utilicen como referencia los contextos de las poblaciones adolescentes (UNESCO, 2018).

Para llevar a cabo el proceso de investigación aquí narrado, se utilizaron dos técnicas: taller participativo y grupo focal. En este sentido, entenderemos al concepto de técnica de investigación, según es definido por Rojas Crotte (2011):

La técnica de investigación científica es un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente —aunque no exclusivamente— a obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas. Toda técnica prevé el uso de un instrumento de aplicación; así, el instrumento de la técnica de Encuesta es el cuestionario; de la técnica de Entrevista es la Guía de tópicos de entrevista (p. 278).

De acuerdo con lo anterior, las técnicas de investigación aquí presentadas fueron seleccionadas a partir de cumplir con el propósito de recabar información para lograr completar las fases metodológicas que se describirán más adelante. Así mismo, se acota que cada técnica de investigación requiere de un instrumento para llevarse a cabo, es decir, que estas dependen, aunque en todos los casos, de un instrumento que sirva como herramienta secundaria para cumplir los objetivos de cada una de ellas.

#### **6.4.1 Grupo focal:**

Se trata de una técnica propia del enfoque de investigación cualitativa, cuyo propósito es construir un espacio de diálogo en torno a una temática en común, con la intención de conocer

las perspectivas de las personas participantes. Hernández et al., (2010), plantea que esta técnica pretende ahondar en experiencias, sucesos, categorías y creencias específicas alrededor de un tema. A diferencia de las entrevistas individuales, los grupos de enfoque permiten la interpretación cualitativa desde las percepciones colectivas o comunitarias.

Varela y Hamui (2012), coinciden en que estos espacios funcionan como un diálogo entre los propósitos de quien investiga y la población involucrada. Aunado a esto, resultan una buena herramienta para tocar temas que pueden considerarse tabú, al promover la discusión a través de la participación respetuosa y que se desarrolla en un ambiente controlado.

Para llevar a cabo esta técnica es necesario contar con una guía de objetivos claros, así como una lista de preguntas para detonar el diálogo colectivo (en razón de los objetivos particulares de la investigación). Es necesario llevar a cabo un análisis de la población involucrada, que será de gran relevancia para determinar la logística y modalidad de las sesiones a considerar. El número de sesiones es variable, pues esto solo puede determinarse a partir del alcance de los objetivos considerados inicialmente, donde una sesión puede ser suficiente, o no; el curso de la propia investigación suele determinar si es necesario aumentar el número de sesiones.

Otro recurso que puede ser utilizado en esta técnica es el registro de la información a través de fotos, videograbaciones o bitácoras de observaciones, que servirán para hacer una sistematización de lo discutido en las sesiones; es importante que quien dirija los grupos de discusión dirija la conversación y permita la interacción de todas las personas participantes (Hernández et al., 2010).

#### **6.4.2 Taller diagnóstico participativo:**

El conjunto de esta técnica involucra tres categorías complejas que cumplen con un propósito particular para los fines de esta investigación. Para empezar, se concibe al formato de taller como una estrategia diversa que puede responder a propósitos varios. En el ámbito educativo, se encuentra estrechamente relacionado con el proceso de aprendizaje, para la retención de conocimientos, la adopción de nuevas habilidades o la práctica de ciertas aptitudes para la vida cotidiana (Rodríguez Luna, 2012).

En el ámbito de la investigación en educación, el taller, a través del desarrollo de actividades planificadas, permite la recolección, la sistematización y la interpretación de interacciones y experiencias en el ámbito escolar. Dada su flexibilidad y amplitud, se le considera como una: “estrategia multifuncional, interactiva y sistemática” (Rodríguez Luna, 2012., p. 13). A su vez, permite la generación de espacios de diálogo (en razón de los objetivos de la investigación), donde es posible navegar entre puntos de vista, convergencias, argumentaciones, narrativas y explicaciones a través del diálogo, la discusión y la mediación.

De acuerdo a lo anterior, un taller con enfoque diagnóstico pretende, a partir de ciertas actividades detonadoras, recabar información suficiente para identificar las características clave de una problemática de acuerdo a las experiencias y percepciones de la población involucrada.

En este sentido, un diagnóstico participativo: trata de la construcción colectiva de una estrategia de análisis y reconocimiento de la realidad para la transformación social, dada desde la participación de diversos actores (Pontificia Universidad Javeriana, 2020, p. 11). Para lograr

lo anterior, es indispensable el uso de técnicas participativas que se enfoquen en el desarrollo de espacios colectivos para la discusión, la socialización de las experiencias/aprendizajes individuales y colectivas con el fin de propiciar una reflexión en común respecto de un tema en particular. En este sentido, es indispensable que la estrategia en conjunto persiga un objetivo particular durante todo su desarrollo.

La planeación de un taller normalmente incluye técnicas para propiciar la participación, con el objetivo de generar un ambiente de confianza para las personas involucradas y que sea posible establecer acuerdos de convivencia con base en el respeto, así como poner en el centro el tema de discusión con una actividad detonadora (CIDE, 1990).

Para incorporar técnicas participativas en la estructura de un taller diagnóstico en el ámbito de la investigación, de acuerdo con CIDE (1990), es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos al momento de incorporarlas:

- Cada técnica requiere estar encaminada hacia el cumplimiento de un objetivo concreto. En el sentido particular de este documento, cada técnica debe encaminarse a un objetivo de la investigación en desarrollo.
- Es indispensable establecer una ruta procedural al momento de la aplicación de una técnica, esto al seguir una serie de pasos y considerar factores como disponibilidad de tiempo, disponibilidad de materiales de trabajo, número de participantes, entre otras más. Es clave conocer bien la técnica para llevar a cabo, elegir el momento adecuado para aplicarla y ser capaz de dirigirla adecuadamente.
- Conocer los límites y posibilidades de cada técnica, con el fin de acompañarla de otras y de reconocer si es necesario profundizar o cambiar de dinámica de acuerdo al desenvolvimiento del grupo.

Aunado a las anteriores consideraciones, también son identificables diferentes tipos de técnicas participativas, tales como:

- *Vivenciales*: crean situaciones ficticias con la intención de que las personas participantes reaccionen ante ella. En esta técnica se encuentran las dinámicas de animación, que pretenden la cohesión grupal y las de análisis, que abordan problemáticas o situaciones acotadas a la vida cotidiana.
- *Actuación*: también se proponen situaciones ficticias donde es indispensable fomentar el uso de la corporalidad para observar las perspectivas de las personas participantes. En esta técnica es importante mantener un orden acorde al objetivo deseado, establecer tiempos para cada actividad y fomentar el uso de las expresiones faciales y de la voz.
- *Auditivas y audiovisuales*: se utilizan recursos como películas, videos, cortos, canciones, entre otros, para motivar el diálogo en torno a una temática concreta. Suele acompañarse de un foro de discusión para compartir perspectivas sobre el material utilizado, quien dirige sigue una seria de preguntas que deben adaptarse a lo expresado por el grupo. Esta técnica suele utilizarse para profundizar respecto a un tema y debe ser aplicado posterior a otras técnicas.
- *Técnicas visuales*: se dividen en escritas y gráficas. Sobre las escritas, se consideran aquellas cuyo recurso principal es la producción de escritos, es decir, son los recursos generados por el propio grupo a través de determinada actividad, por ejemplo, lo que

se produzca luego de hacer una lluvia de ideas, un papelógrafo, etc. También son técnicas visuales aquellas que son producidas previamente por quienes facilitan las actividades y se utilizan como herramienta para propiciar una discusión particular. Por ejemplo, en esta investigación se utilizó una infografía como técnica visual para la retroalimentación de contenidos.

De acuerdo con CIDE (1990), los materiales elaborados previamente por personas externas al grupo responden al propósito de generar reflexión en torno a elementos particulares de acuerdo a los objetivos de la actividad.

Respecto a las técnicas gráficas, son aquellas donde se utilizan como recursos *simbólicos* (CIDE, 1990, p. 11), donde la intención es que las personas participantes desarrollen un proceso de decodificación y de interpretación de símbolos, donde es necesario acotar los elementos que componen al gráfico y que quienes no participaron en su elaboración, compartan su significado desde su interpretación.

A partir de lo anterior, en este trabajo se identifica al taller diagnóstico participativo como una técnica de investigación que se construye a partir de la estrategia multifuncional del taller, para identificar características particulares de la Educación Integral en Sexualidades (EIS) desde la perspectiva del grupo estudiantil involucrado, utilizando técnicas participativas diversas, con el propósito de propiciar el diálogo y el análisis.

Para llevar a cabo el proceso de recolección de información en esta investigación, se utilizaron determinados instrumentos para la recolección de la información requerida. A estos último los entenderemos, según Mejía (2005), como aquellos que permitan medir variables, acumular información y observar comportamientos en torno a los propósitos de la

investigación (p. 19). En este sentido, todos los instrumentos utilizados requieren cumplir con determinadas cualidades que permitan demostrar la confiabilidad de la investigación y forman parte a su vez de las técnicas aplicadas.

En el caso de la presente investigación, los instrumentos utilizados fueron los siguientes: notas de campo, bitácoras de col y cuestionario.

#### **6.4.3 Notas de campo**

Según Hernández et al (2010), las notas de campo son herramientas de la investigación cualitativa que permiten al investigador narrar situaciones específicas durante el trabajo de campo. Estas notas pueden ser diversas y normalmente se toman en el momento inmediato en que la persona investigadora observa las interacciones directamente, o se recomienda que se haga lo más pronto posible una vez que se abandona el lugar de trabajo.

Estas anotaciones pueden incluir la percepción de quien investiga, así como sus ideas y observaciones. En ellas es primordial utilizar frases o narraciones que puedan ser transcritas posteriormente y que brinden información necesaria para el avance del estudio. Este formato admite anotaciones durante la observación directa, anotaciones interpretativas, anotaciones temáticas, anotaciones personales y anotaciones en torno a la logística de las actividades o problemáticas que puedan surgir con las personas participantes (Hernández, 2010, p. 272).

#### **6.4.4 Adaptación de Bitácora de COL**

Como se mencionó anteriormente, los instrumentos de investigación tienen la función de recolectar información en relación a los objetivos de la investigación. En este sentido, la bitácora de col es una estrategia didáctica utilizada normalmente para fines de desarrollo metacognitivo, como herramienta que centra la adquisición de aprendizajes “centrados en el estudiante” (Campirán, 2000, p.29).

Campirán (2000), comenta que la bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) está orientada a un proceso educativo que parte de la reflexión, a través del pensamiento crítico y desde la pretensión del desarrollo de habilidades de pensamiento complejo. En el sentido estricto, la aplicación de dicha herramienta, desde sus propósitos de aprendizaje naturales, se aplica con un propósito educativo particular.

Esta bitácora se traduce en un escrito, que sigue un formato parecido a un diario de campo, que se divide en tres niveles, con determinadas preguntas en cada uno.

- Nivel 1: ¿qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?
- Nivel 2: ¿qué propongo?, ¿qué integré?, ¿qué inventé?
- Nivel 3: las seis preguntas anteriores más, ¿qué quiero lograr?, ¿qué estoy presuponiendo?, ¿qué utilidad tiene?

Según Campirán (2000), no en todos los casos se aplican los tres niveles de la estrategia. En lo que respecta al nivel 1, este pretende estimular el pensamiento reflexivo e intelectual, ideal para lograr la metacognición. La utilidad de esta bitácora en su primer nivel, como

instrumento para la investigación, tiene que ver con su calidad para detonar procesos cognitivos en quienes responden las preguntas.

Utilizar esta estrategia como instrumento para la recopilación de información es útil para los propósitos de esta investigación, dado su potencial para estimular el razonamiento crítico luego de la presentación de un conocimiento nuevo, donde es factible conocer parte de la interpretación de quienes la escriben, así como componentes que aluden a la evaluación del proceso de aprendizaje. En otras palabras, este formato es efectivo para evaluar qué aprendizaje obtuvo la persona expuesta a un nuevo conocimiento y de qué manera se está apropiando de tal, permitiendo evaluar la calidad del contenido presentado.

En lo que respecta a la presente investigación, se hicieron modificaciones en el formato original de las preguntas que normalmente son incluidas en una bitácora de esta índole, y se hicieron adaptaciones en favor de los objetivos pretendidos al momento de aplicarse en una fase específica de la investigación.

#### **6.4.5 Cuestionario**

El cuestionario es una técnica cuantitativa común en el ámbito de la investigación social, su propósito debe estar estrechamente encaminado a los objetivos específicos de la investigación en cuestión, donde se estructuran preguntas que guardan relación con variables específicas del planteamiento (Hernández et al., 2010). En el caso particular del presente trabajo, el uso del cuestionario estará relacionado con la necesidad de evaluar los contenidos identificados en las diferentes fases del proyecto, así como los productos generados para la comunidad estudiantil y docente (los materiales educativos).

Los cuestionarios se construyen a partir de preguntas que pueden ser cerradas o abiertas. Las preguntas con opciones cerradas suelen ofrecer una serie de posibles respuestas a quien contesta, donde existe la posibilidad de seleccionar una o varias respuestas, o, si se quiere, de responder en torno a una jerarquización, puntaje o escala. Respecto a las preguntas con respuestas abiertas, estas ofrecen la posibilidad de adquirir información amplia y particular respecto a las variables que se investiguen.

Respecto a las escalas, también existe una amplia variedad para incluir en un cuestionario; una escala se entiende como (...) “un patrón, conjunto, medida o estimación regular de acuerdo con algún estándar o tasa, respecto de una variable (Carmines y Woods, 2003b, citado en Hernández et al., 2010, p. 219)”. En este sentido, las escalas utilizadas en preguntas cerradas, pretenden acotar la diversidad de las respuestas de las personas participantes en el estudio.

Las características de las preguntas que formen parte del cuestionario que se construya, requieren cumplir con determinados estándares que garanticen su pertinencia como instrumento para recolección de información. Hernández et al. (2010), menciona las siguientes:

- Redacción clara, específica y fácil de comprender.
- Brevedad: la redacción requiere ser breve, para evitar perder la atención de quien contesta. De ahí la importancia de una redacción meticulosa.
- Requieren utilizar un lenguaje pensado para el público en general, evitando conceptos complejos o palabras rebuscadas.
- Su redacción debe evitar sesgos de valor, presuposiciones, reproducción de estereotipos sociales o que emitan un juicio particular.

- Requieren guardar una relación lógica simple que evite mezclar varios aspectos en una sola pregunta.
- La redacción de las preguntas debe evitar inducir las respuestas de las personas participantes.
- Es deseable elegir un orden conveniente para las preguntas, en la medida que las respuestas de quienes participan no se vean afectadas.

Es posible aplicar cuestionarios de diferentes maneras, por ejemplo, de forma autoadministrada, donde se prescinde de una persona intermediaria entre la aplicación de las preguntas y las repuestas de la persona participante y más bien, se les suministra directamente y se puede utilizar un espacio acotado para que puedan responder. También pueden llevarse a cabo a través de una entrevista, donde una persona dirige el cuestionario y la otra emite sus respuestas.

#### **6.4.6 Análisis de datos cualitativos**

Según Rodríguez y Lorenzo (2005), el análisis de datos desde un enfoque cualitativo, como el que se desarrollará en la presente investigación, y a diferencia de los estudios cuantitativos, involucra un proceso circular que se caracteriza por generar unidades generales, para después denominar categorías particulares a partir del análisis de la información recogida en campo y la posibilidad constante de modificar o reemplazar conforme el avance de las etapas del estudio. Así mismo, este proceso circular también puede sufrir modificaciones de acuerdo a la complejidad propia que los datos recogidos impliquen, así como al incluir perspectivas teóricas conforme el desarrollo del proceso investigativo.

Según los autores anteriores, el proceso de análisis de datos cualitativos puede seguir el siguiente desenlace: 1. Reducción de datos, 2. Disposición y transformación de los datos y 3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez y Lorenzo, 2005, p. 138).

El paso de la reducción de datos, involucra el siguiente proceso: 1. Separación de unidades de contenidos, 2. Identificación y clasificación de elementos y 3. Síntesis y agrupamiento. Este proceso puede llevarse a cabo de acuerdo a los objetivos científicos particulares, en el caso de la que aquí se presenta, se priorizó llevar a cabo una interpretación de la información recabada en las diferentes fases de la investigación, a partir de criterios temáticos (Rodríguez y Lorenzo, 2005); estos hacen referencia a llevar a cabo criterios de clasificación de los datos recabados a partir del tema que tales infieran. A partir de lo anterior, es posible considerar unidades de análisis para luego generar categorías.

El proceso de generación de categorías utilizado en las fases de la presente investigación fue de manera inductiva. Lo anterior significa, según Rodríguez y Lorenzo, 2005): “(...) elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida” (p. 141). Es decir, utilizar a los datos recopilados, luego de haber construido unidades de análisis generales y categorizar a partir de lo que esta misma información sugiere. Esta actividad fue particularmente desarrollada durante las fases de sistematización e interpretación de resultados y al momento de organizar los resultados obtenidos.

## **7. Procedimiento:**

A continuación, se hará una descripción del proceso que siguió la investigación, donde se utilizó una estructura que constó de las siguientes cinco fases:

### **Fase 1. Diagnóstico participativo**

**Objetivo:** identificar temáticas de interés para la población estudiantil.

- a. Aplicación de cuestionarios de Aplicación de Cuestionario 1: Formato de Materiales Educativos.
- b. Taller diagnóstico participativo.
- c. Selección de contenidos.

### **Fase 2. Sesión de evaluación de contenidos**

**Objetivo:** evaluar los contenidos sistematizados a partir de la fase de diagnóstico.

- a. Taller de evaluación y selección contenidos/población estudiantil.
- b. Grupo focal evaluación de contenidos seleccionados/población docente.

### **Fase 3. Diseño de Materiales Educativos**

**Objetivo:** diseñar el material educativo piloto en consideración de los contenidos seleccionados en la fase 2.

- a. Construcción propia de materiales audiovisuales con base en los contenidos seleccionados por la comunidad estudiantil y las sugerencias docentes.
- b. Construcción propia de manual de uso docente.

#### **Fase 4. Retroalimentación de Materiales Educativos**

**Objetivo:** que la comunidad estudiantil y docente evalúe, apruebe y modifique el diseño de los materiales educativos construidos en la fase 3.

- a. Grupo focal de retroalimentación de materiales audiovisuales población estudiantil.
- b. Aplicación de cuestionario de retroalimentación de materiales educativos construidos/población estudiantil.
- c. Aplicación de Bitácora de COL población estudiantil.
- d. Grupo focal evaluación de materiales educativos construidos/población docente.

#### **Fase 5. Retroalimentación de Materiales Educativos con grupo piloto (primer grado)**

**Objetivo:** implementar la propuesta educativa como se propuso en el manual de uso sugerido docente (fase 3), que incluye a los materiales educativos audiovisuales diseñados, con el conjunto de estudiantes de primer grado que no fue partícipe del proceso de diagnóstico y evaluación previa, para valorar la pertinencia de su diseño,

contenidos y utilidad educativa de acuerdo a las perspectivas y reflexiones del estudiantado.

- a. Grupo focal de retroalimentación de materiales audiovisuales población estudiantil, grupo piloto de primer grado.
- b. Aplicación de Bitácora de COL población estudiantil, grupos de primer grado.

**Tabla 1. Fases de la investigación**

|                       |  |   |  |   |
|-----------------------|--|---|--|---|
| Fase 1<br>Diagnóstico | Fase 2<br>Sesión de evaluación de contenidos | Fase 3<br>Diseño de materiales educativos | Fase 4<br>Retroalimentación de materiales educativos | Fase 5<br>Retroalimentación de Materiales Educativos con grupo piloto ( <b>primer grado</b> ) |
|-----------------------|--|---|--|---|

Fuente: elaboración propia

### **7.1 Fase 1: Diagnóstico participativo**

En esta fase se buscó fomentar el diálogo con la comunidad estudiantil para identificar problemáticas frecuentes de acuerdo a sus percepciones, en relación a los objetivos de la Educación Integral en Sexualidades.

Primero, se estableció un diálogo con la comunidad estudiantil, a partir de una charla breve en cada salón de clase, donde se explicó el propósito del proyecto, se les invitó a participar y se les facilitó el formato de consentimiento informado (**Anexo 1**), dirigido a padres y madres de familia de manera individual, mencionando la no obligatoriedad y los principios éticos de confidencialidad.

Una vez que se obtuvo la aprobación por parte de las personas responsables de las y los estudiantes, se llevó a cabo la aplicación del Cuestionario 1 a cada una de las personas

participantes, donde se preguntó acerca de los formatos de material educativo preferido por la comunidad estudiantil (**Anexo 2**).

Después, se llevó a cabo un taller de diagnóstico participativo, cuyo objetivo giró en torno a explorar percepciones y opiniones sobre EIS, según las necesidades y experiencias de las y los estudiantes. Se planteó esta actividad para conocer problemáticas frecuentes, inquietudes y dudas por parte del grupo estudiantil, con la pretensión de identificar los posibles contenidos que darían estructura al material educativo por construir. El taller constó de una sesión que se dividió en siete momentos diferidos en un tiempo de cuatro horas, considerando un descanso intermedio de 15 minutos. Se llevó a cabo la misma dinámica con cada grupo de los grados de primer, segundo y tercer grado del año escolar 2023 (Carta descriptiva en **Anexo 3**). La etapa de diagnóstico participativo fue llevada a cabo durante el periodo de marzo y abril del 2023.

## **7.2 Fase 2: Sesión de evaluación de contenidos**

Una vez que se llevó a cabo la primera fase de diagnóstico participativo, la responsable de la investigación procedió a sistematizar los productos que resultaron de las sesiones con los diferentes grupos, donde se seleccionaron posibles contenidos en torno a EIS, de acuerdo a lo compartido por las y los estudiantes.

Para hacer la selección de contenidos, se llevó a cabo una sistematización propia donde se tomaron como referencia a los ejes de los holones de la sexualidad: *erotismo, vínculos afectivos, placer, afectividad y género* (Rubio, 2007). A partir de lo encontrado, se elaboró una infografía que se compartió con la comunidad estudiantil para que ésta pudiera manipular

su contenido, así como sugerir cambios en las temáticas propuestas. La infografía se pensó como una forma para presentar los posibles contenidos de los materiales educativos para la comunidad estudiantil.

Al mismo tiempo, al posibilitar su manipulación, la infografía funcionó como un instrumento para la concentración de las perspectivas estudiantiles en torno a los contenidos presentados (**Infografía en Anexo 4**).

Esta fase involucró una sesión que se estructuró como de evaluación de contenidos, donde se utilizó a la infografía elaborada como recurso principal de trabajo, al ser una técnica visual para detonar la discusión.

La infografía se imprimió cuatro veces en tamaño de 24 por 36 pulgadas; se presentaron en cada uno de los grupos de primer, segundo y tercer año, donde se distribuyeron por equipos de discusión para que evaluaran sus contenidos a modo de mural. Se distribuyeron notas con pegamento para que anotaran sus sugerencias o correcciones en un espacio específico de la infografía.

Aunque la infografía no puede considerarse un instrumento de investigación en sí misma, para los fines de este proyecto fue utilizada como una herramienta para transmitir información a la población estudiantil, así mismo, la comunidad estudiantil manipuló y retroalimentó la información de la misma, por lo que terminó cumpliendo fines de recopilación de información, tal como lo haría un instrumento.

Para el caso de la población docente, se llevó a cabo un grupo focal para compartir los principales hallazgos encontrados en la comunidad estudiantil, donde se escucharon las sugerencias y opiniones docentes sobre los posibles contenidos a incluir en los materiales

educativos. La fase de evaluación por parte de la comunidad estudiantil y docente se llevó a cabo en el periodo de mayo de 2023.

### **7.3 Fase 3: Diseño de materiales educativos**

La fase descrita a continuación fue elaborada por la responsable de la investigación, donde se utilizaron los productos hechos por la comunidad estudiantil, así como las evaluaciones, comentarios y sugerencias por parte de la misma, así como de la población de docentes de la institución escolar. Esta fase se basó en la sistematización de la información recabada en las fases 1 y 2, así como en las observaciones de la investigadora en campo.

Lo anterior fue una decisión tomada conforme al avance de la investigación, pues existieron algunos factores que indicaron la pertinencia de elaborar los materiales audiovisuales acorde a la comunidad estudiantil sin que sus integrantes se involucraran en su elaboración. Uno de los principales factores fue el formato elegido por las y los estudiantes, que resultó ser uno audiovisual; en la telesecundaria existe una norma que prohíbe el uso de smartphones por parte de la población estudiantil, por lo que no fue posible contar con los recursos necesarios para involucrarles en la etapa del diseño.

Aunado a lo anterior, también fue decisivo el factor temporal, pues resultó conveniente para la investigación utilizar el periodo vacacional del calendario escolarizado para diseñar los materiales educativos y presentarlos a las y los estudiantes al reanudar el ciclo escolar.

Para el diseño de los materiales educativos, se optó por la modalidad audiovisual, en razón de ser el formato con mayor aprobación por parte de la comunidad estudiantil (de acuerdo a la sistematización de los cuestionarios de formatos de Materiales Educativos aplicados en la

Fase 1), específicamente el formato de video corto/reel/TikTok que es común y de consumo cotidiano para la mayoría de las y los estudiantes.

A partir de los ejes seleccionados por la comunidad estudiantil, se definieron cinco categorías para establecer una idea de video que incluyera un tema y un mensaje específico (de acuerdo a lo expresado por la comunidad estudiantil) dentro de un contexto o ambiente relacionado a la cotidianidad experimentada por las y los estudiantes. Se incluye la tabla de categorías utilizadas para la elaboración de los materiales audiovisuales como **Anexo 5**.

Para potenciar el uso de los materiales diseñados como herramientas para la labor docente, se elaboró un manual de uso sugerido con la intención de que cada docente pudiera decidir de qué manera utilizar el material con su grupo, así como la posible discusión o reflexión que se puedan detonar a partir de su uso en el aula. La estructura de este manual se incluye como **Anexo 6**.

La fase de diseño y construcción de los materiales educativos fue llevada a cabo durante los meses de junio a agosto del 2023.

#### **7.4 Fase 4: Retroalimentación de materiales educativos**

Esta etapa constituyó un proceso de retroalimentación de los materiales educativos diseñados en la fase 3. El objetivo de este paso giró en torno a identificar la pertinencia de los contenidos abordados en cada material audiovisual diseñado por la investigadora, así como evaluar la claridad del lenguaje utilizado, las imágenes y la posibilidad reflexiva de cada uno.

En atención a lo anterior, se llevó a cabo un grupo focal por cada grupo de los grados de primero, segundo y tercer año, donde se reprodujo cada uno de los materiales audiovisuales.

Este grupo focal generó un espacio de diálogo donde se compartieron las percepciones generales de la población estudiantil en torno al contenido abordado.

Luego de posibilitar este espacio de discusión, se aplicó a las y los estudiantes el Cuestionario 2, de retroalimentación, donde se preguntó por las siguientes características de los materiales: duración del video, claridad del mensaje, sencillez del lenguaje, evaluación del formato (video corto, TikTok), historia del video, música utilizada, imágenes y aprendizaje adquirido a partir del video (**Anexo 7**).

Para la comunidad docente, se llevó a cabo un grupo focal para discutir en torno a los materiales audiovisuales y la guía de uso sugerido, donde se conversó acerca de la pertinencia, estructura y relevancia de cada material. En esta sesión se recaudó la opinión de las y los docentes de la telesecundaria a través de sus opiniones y relatos hablados, además de que se les facilitó un material para comentarios y opiniones escritas.

La fase de evaluación de materiales educativos fue llevada a cabo durante el mes de septiembre de 2023.

### **7.5 Fase 5. Retroalimentación de Materiales Educativos con grupo piloto (primer grado)**

Esta fase tuvo el objetivo de someter a evaluación la pertinencia de los materiales educativos diseñados, tanto la estrategia de implementación planteada en el manual de uso sugerido, como los materiales audiovisuales que lo configuran, de acuerdo a la perspectiva de un grupo de estudiantes que no participó en las fases de diagnóstico y evaluación previas. En función

de lo anterior, esta fase se llevó a cabo junto con tres grupos de primer grado, durante el mes de febrero correspondiente al ciclo escolar 2024 de la institución escolar involucrada.

Se acudió con cada uno de los grupos participantes y se implementó la estrategia educativa de acuerdo a lo formulado en el Manual de uso sugerido (Anexo 6), diseñado en la Fase 3.

Lo anterior significó organizar con los participantes, espacios de discusión para la retroalimentación, donde se utilizaron los materiales audiovisuales diseñados como herramienta detonadora, para después abrir un espacio de conversación en torno al contenido abordado en cada video, con apoyo de las preguntas guía sugeridas en el Manual diseñado.

Al término de cada uno de estos grupos (que consistieron en visualizar el material audiovisual y la apertura de un espacio de diálogo y reflexión en plenaria), se facilitó a cada una de las personas participantes un formato de bitácora COL para llenar de forma individual, al término de cada una de las sesiones correspondientes.

## **7.6 Consideraciones éticas**

Debido a que la población de estudio de este proyecto requirió del trabajo directo con estudiantes menores de edad, fue necesario asegurar y concebir su participación como libre y voluntaria durante todas las etapas de la investigación. Así mismo, se propuso garantizar la confidencialidad y la no represalia respecto de la información recabada por el equipo investigador.

Para la participación de la comunidad estudiantil en las actividades de intervención, se incluyó un consentimiento informado (Anexo 1), que se compartió previamente con padres y madres de familia, en donde se hizo mención de los temas que se abordaron, así como de

los objetivos que son exclusivamente de carácter científico. Se solicitó a madres y padres de los estudiantes participantes la firma del consentimiento informado previo a las actividades.

## **8. Capítulo 7: Resultados**

### **8.1 Fase 1. Diagnóstico participativo**

#### **8.1.1 Aplicación de Cuestionario 1: Formato de Materiales Educativos**

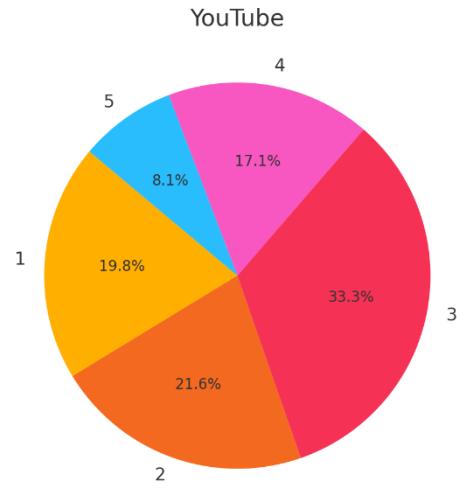
La aplicación de este cuestionario tuvo el objetivo de conocer el formato más atractivo para la mayoría de la población estudiantil, en relación al que consideraran más adecuado para su aprendizaje sobre EIS en la escuela.

Para conseguir lo anterior, se estructuró un cuestionario donde se evaluaron nueve posibles formatos, en razón de una escala numérica (o de puntos), del 1 al 5, donde el número 1 se usó para indicar que el formato les gustaba en muy poca medida, y cinco, en mayor medida. Los formatos evaluados fueron los siguientes: 1. Videos de YouTube, 2. Películas o series, 3. Obras de teatro, 4. Videos cortos (Reels de Instagram o TikTok), 5. Novelas o cuentos, 6. Canciones, 7. Libros de texto, 8. Historietas y 9. Programas de radio.

Las personas participantes evaluaron lo anterior en razón de la siguiente indicación en el cuestionario: “*Del 1 al 5, donde 1 es la calificación menor y 5 es la calificación mayor, califica los medios que más te gustan para que te enseñen Educación Integral en Sexualidades*”, seguido de los nueve formatos ya mencionados.

El cuestionario fue contestado por un total de 113 estudiantes que evaluaron la viabilidad de cada posibilidad, de acuerdo con su perspectiva personal. A continuación, se detallan la frecuencia de cada puntaje en cada uno de los formatos evaluados:

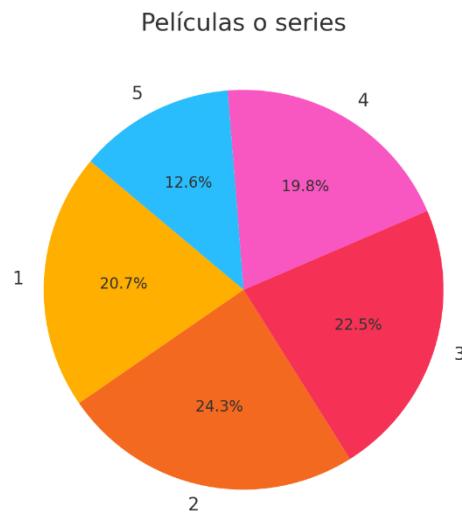
**Tabla 2.** *Interés en Videos de YouTube*



Fuente: Elaboración propia

En este formato, el puntaje elegido con mayor frecuencia fue el número tres, seguido del 2, 1, 4 y 5. En este sentido, se denota una preferencia moderada hacia este formato de video, pues son predominantes los puntajes del 1 al 3.

**Tabla 3.** Interés en formato películas y series



Fuente: elaboración propia

En el caso de la opción de películas y series, se obtuvieron resultados con puntuación variada, haciendo ver una opinión diversificado respecto a la preferencia por este formato.

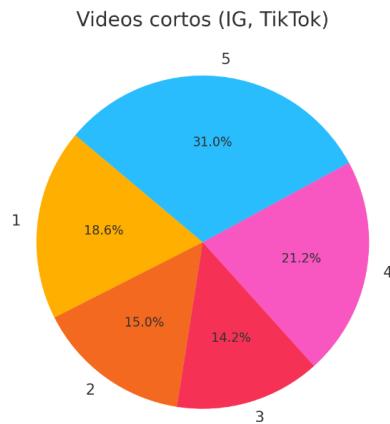
**Tabla 4.** Interés en obras de teatro



Fuente: elaboración propia

En el caso del formato de obra de teatro, los resultados mostraron una tendencia negativa importante, pues el 31.8% de la población participante seleccionó el puntaje 1 y el 34.5% el puntaje número 2.

**Tabla 5.** Interés formato video corto (*Instagram, TikTok, Reel*)



Fuente: elaboración propia

En la evaluación de formato de video corto la mayoría del puntaje se concentró entre el número 4 y 5, representando esta selección casi la mitad de la población participante.

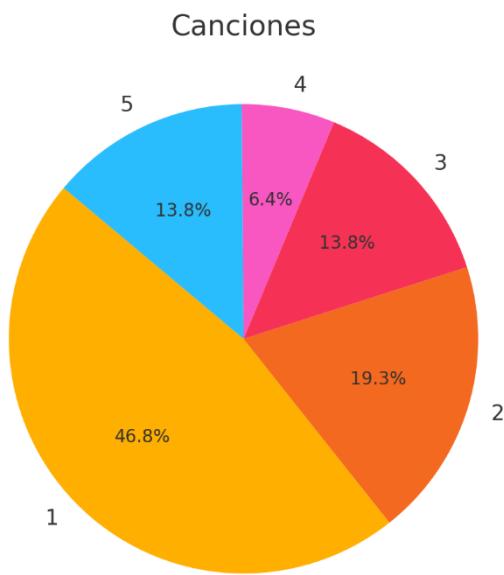
**Tabla 6.** Interés formato novelas o cuentos



Fuente: elaboración propia

El formato de novela o cuento concentró la preferencia entre los puntajes del 1 al 3, donde es notoria una inclinación hacia la poca preferencia por este formato de material educativo.

**Tabla 7.** *Interés formato canciones*



Fuente: elaboración propia

Sobre la puntuación que obtuvo la opción de canciones como formato de material educativo, se observa que más de la mitad de las personas participantes destinaron una calificación baja en alusión a desaprobación.

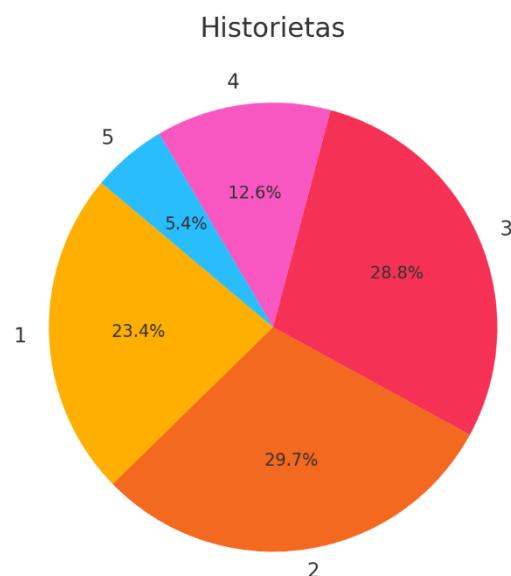
**Tabla 8.** Interés formato libros de texto



Fuente: elaboración propia

En el caso del formato de libro de texto, se observa una concentración de resultados en su mayoría entre los números 3, 4 y 5, mostrando su mayoría en el número 5.

**Tabla 9.** Interés formato historietas



Fuente: elaboración propia

La puntuación para el caso del formato de historieta obtuvo la mayoría de respuestas entre los números menores, 1, 2 y 3.

**Tabla 10.** *Resultados totales interés programa de radio*

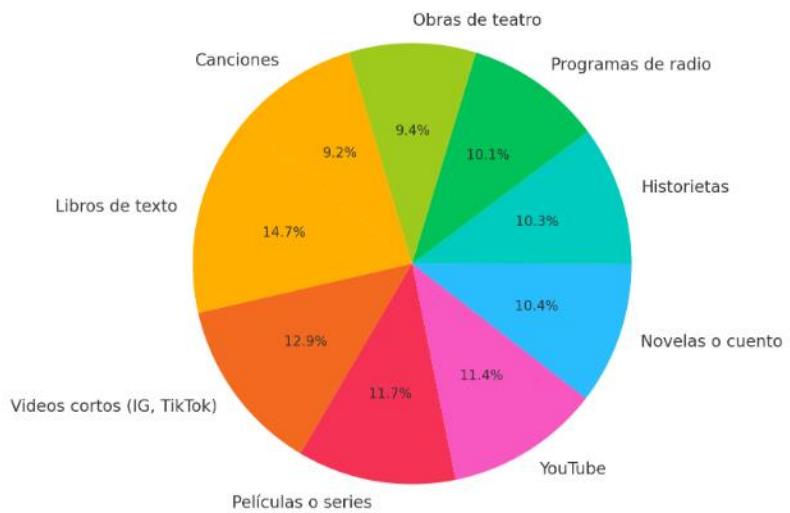


Fuente: elaboración propia

La puntuación que recibió el formato de programa de radio se concentró entre el 1, 2 y 3, representando la mayoría de las selecciones en el puntaje 1 (38.5%).

Luego de llevar a cabo la evaluación de cada uno de los formatos, se procedió a elaborar una evaluación global de la aplicación de este instrumento, que incluyó los siguientes resultados mostrados en la **Tabla 11.** *Resultados globales ordenados por promedio:*

Preferencia de formatos educativos según promedio de puntuación



Fuente: elaboración propia

En razón de los anteriores resultados, se puede observar que los formatos que fueron mayoritariamente elegidos por parte de las y los estudiantes, fueron libros de texto y videos cortos de Instagram, TikTok o Reel (con el mismo puntaje total), dejando en tercera posición al formato de películas o series, seguido por los formatos de videos de YouTube, novelas o cuento, historietas, programas de radio, obras de teatro y en última posición, el formato de canciones.

En este sentido, la aplicación de este cuestionario demostró la preferencia de formato para la población estudiantil, que se concentró en libros de texto y formato de video corto. Estos resultados hicieron que el diseño se pensara en razón de ambos factores, donde se concertó utilizar el video de formato de video corto debido a que los formatos de video parecieron ser relevante para las y los estudiantes también. Si bien el formato de libros de texto también

obtuvo un puntaje relevante, se consideró que la comunidad estudiantil ya contaba con contenidos disponibles en este tipo de formato, por ende, se decidió aportar a la problemática en un formato llamativo y en relación a los hábitos de consumo de la población estudiantil.

### **8.1.2 Taller diagnóstico participativo**

El taller diagnóstico participativo giró en torno a tres principales actividades, que se guiaron bajo el objetivo de problematizar e indagar en torno a las problemáticas en sexualidades de la comunidad estudiantil involucrada. Las actividades que se utilizaron para fomentar lo anterior fueron las siguientes: Lluvia de ideas (holones de la sexualidad), juego de roles y caja de Pandora.

A continuación, se describen los resultados encontrados en cada una de las actividades:

### **8.1.3 Lluvia de ideas (holones de la sexualidad)**

En esta actividad, se les pidió a los y las estudiantes participantes que escribieran en un papel bond y por equipos ideas, conceptos, acciones o actividades que relacionaran a los cuatro holones de la sexualidad, utilizando como referencia a las categorías: género, erotismo, vínculos afectivos y reproductividad, así como conceptos que pudieran relacionar con estos mismos. La facilitadora brindó una breve explicación de cada una de las categorías utilizadas en esta actividad, con la intención de brindar un panorama común de identificación con cada una de ellas. La intención de esta actividad fue identificar las referencias próximas de la comunidad estudiantil para identificar necesidades, situaciones comunes o problemáticas que

pudieran formar parte de los contenidos de los materiales educativos a diseñar. A partir de esta actividad fue posible un acercamiento a las aproximaciones comunes de las y los estudiantes, a través de los productos generados por ellos y ellas, así como de la observación durante el desarrollo de la actividad.

A partir de toda la información que la comunidad estudiantil aportó en sus papeles bond, se arrojó toda la información en una base de datos donde se identificaron temáticas generales y temáticas particulares de acuerdo a lo escrito por las y los estudiantes. A partir de lo anterior, se generó la siguiente tabla que enfatiza categorías generales, seguido por temas particulares de cada uno. Por ejemplo, en varios carteles se mencionaron conceptos relacionados a la orientación sexual, como la homosexualidad, bisexualidad, etc, por ende, se organizó la información a partir del tema: “orientación sexual”, y se incluyeron todos los conceptos, ideas o preguntas mencionadas en los trabajos elaborados por la comunidad participante.

Imagen 1. Holones de la sexualidad (género)

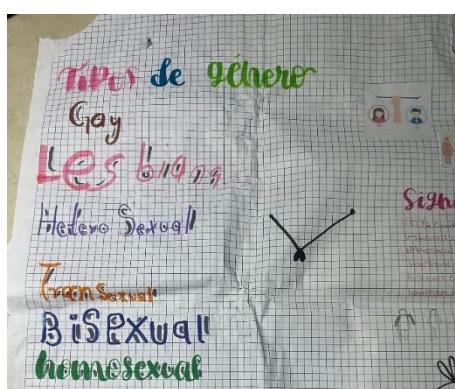


Imagen 2. Holones de la sexualidad (reproductividad)

Fuente:  
Elaboradas  
por  
estudiantes  
participantes



A continuación, se muestra una descripción en relación a las temáticas comentadas más frecuentemente, que fue elaborada a partir de las categorías de los holones de la sexualidad utilizadas en la actividad y luego de interpretar la información:

**Tabla 12.** Temáticas frecuentes actividad lluvia de ideas (holones de la sexualidad)

| Género  | Erotismo  | Vínculos afectivos  | Reproductividad   |
|---|---|---|---|
| Orientación sexual:<br>homosexualidad,<br>bisexualidad,<br>heterosexualidad,<br>¿cómo saber mi<br>orientación sexual? | Actos/actividades<br>físicas: besos,<br>abrazos, tomarse de la<br>mano.   | Familia: actividades<br>de convivencia,<br>muestras de cariño           | Reproducción<br>biológica: proceso<br>de reproducción<br>humana, esperma,<br>óvulo, etc.    |
| Identidad de género:<br>Rol femenino, rol<br>masculino.   | Atracción física/<br>sexual: deseo, gusto o<br>atracción física hacia<br>otra persona.  | Actos/actividades<br>físicas: besos,<br>abrazos, tomarse de<br>la mano. | Métodos<br>Antifecundativos:<br>condón masculino,<br>femenino, pastillas<br>anticonceptivas |
| Órganos sexuales:<br>diferencia entre<br>hombres y mujeres<br>de acuerdo a su<br>sexo.                                | Búsqueda del placer:<br>masturbación,<br>relaciones en pareja,<br>sensaciones<br>placenteras, consumo<br>de Productos<br>culturales | Actos o expresiones<br>de manifestación de<br>afecto y amor.            | Relaciones sexuales<br>para la<br>reproducción.   |
| Expresión de<br>género: colores,  | Expresiones de amor<br>o cariño: expresiones  | Amistad, noviazgo,<br>amor propio y                                     |   |

|   |   |                          |  |
|---|---|--------------------------|--|
| prendas de vestir. Apariencia o comportamiento.                                       | físicas dirigidas hacia una persona por la que se siente amor o cariño. | sentimientos y pasiones. |  |
| Igualdad de género: igualdad entre hombres y mujeres, mismas oportunidades.           |   |                          |  |
| Estereotipos de género: formas sociales/culturales esperadas de comportamiento.       |   |                          |  |
| Perspectiva crítica del género: "no debería de ser así o puede dañar a las personas". |   |                          |  |

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de esta actividad indicaron que la comunidad estudiantil relacionó, en primer lugar, al género con la orientación sexual y la diversidad que puede existir en ella, mencionando a la heterosexualidad, bisexualidad y homosexualidad, así como su relación

con roles sociales acorde a lo masculino o femenino, como el tipo de actividades que suelen hacer hombres o mujeres y cómo es su expresión de género y su correspondencia con la vestimenta o los colores que suelen utilizar, por ejemplo, así como la concordancia entre estos roles y los órganos sexuales.

Por otro lado, y en cuanto al género, el estudiantado relacionó este tema con el de la igualdad entre hombres y mujeres; también mencionaron estereotipos de género y la posibilidad de cuestionar las percepciones sociales de los roles de hombre y mujer. En cuanto al holón del erotismo, el estudiantado lo relacionó mayoritariamente al tema del placer y su experimentación en pareja a través de acciones concretas como besos, caricias y actos sexuales. Por otro lado, también relacionaron este holón con la exploración individual a través de la masturbación, el consumo de productos culturales como la pornografía o el consumo de trabajo sexual fuera de la comunidad por parte de adultos o conocidos hombres.

En cuanto a los vínculos afectivos, las personas participantes relacionaron este tema a las relaciones de noviazgo, relaciones familiares y de amistad. Además, hicieron mención de expresiones de afecto como besos y abrazos. Respecto a la reproductividad, el estudiantado relacionó el tema directamente a la capacidad reproductiva femenina y al uso de métodos antifecundativos para evitar el embarazo.

#### **8.1.4 Sociodrama**

Esta actividad implicó el planteamiento de un escenario ficticio para la población participante, donde se les instó a representar una problemática que consideraran común entre las y los jóvenes como de su comunidad y que tuviera implicaciones sociales o personales importantes en su sexualidad. Se llevó a cabo con cada uno de los grupos participantes.

Se dividió a cada grupo en equipos de cinco a cuatro personas, luego se les planteó la idea de representar una escena común para ellos y ellas, donde existiera un conflicto a resolver y tuvieran que mostrar la perspectiva de todos los personajes involucrados, según la escena, con inicio, desenlace y final. Se les dio un tiempo de 15 minutos para poder plantear su conflicto. Para plantear la escena, se les planteó que fuera una situación común en relación a la vivencia de la sexualidad para ellos y ella.

Después de este primer momento, en plenaria, cada equipo pasó a actuar su escena, para después abrir un espacio breve de reflexión grupal. Lo anterior se repitió hasta que todos los equipos demostraron su escena.

**Tabla 13.** Problemáticas representadas en juego de roles

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Actividad: Juego de roles   |                          |
| Problemáticas representadas:  |                          |
| Migración en contextos de paternidades ausentes y maternidades a temprana edad.               | Inicio de la vida sexual |
| Embarazo adolescente: paternidades ausentes, mujeres y maternidad.                            | Estereotipos de género   |
| Masturbación: escena sobre una chica que explora su cuerpo y es estigmatizada por su familia. | Violencias de género     |
| Representaciones de identidades transgénero en la comunidad                                   | Orientaciones sexuales   |

Fuente: elaboración propia

En esta actividad, la comunidad estudiantil representó problemáticas donde, en su mayoría, abordaron el tema del embarazo adolescente y sus implicaciones en los ámbitos escolares y familiares desde sus roles sociales como hombres o mujeres. En estas representaciones, fue frecuente la mención de la figura masculino como una ausente, que no asume su paternidad o que abandona su cotidianidad para garantizar la seguridad de su familia y adopta un rol como proveedor, buscando un trabajo o migrando fuera de la comunidad para obtener mayor seguridad económica.

En cuanto al rol femenino en esta misma situación, se representó al embarazo como una situación determinante para la toma de decisiones futuras, principalmente en el ámbito escolar y su consecuencia directa en el abandono para poder adoptar el rol de maternidad por

completo. Así mismo, se hizo mención de las consecuencias familiares tanto para hombres como mujeres, donde expresaban la *decepción* o el rechazo por parte de su entorno familiar, que fue claramente retratado como algo no deseable y que implica consecuencias predominantemente negativas.

Otras representaciones problematizaron en torno a la vivencia del género y su relación con la preferencia y la identidad sexual. La homosexualidad y la transgeneridad fueron descritas como situaciones que las personas enfrentan con dificultad, pues son sujetas de rechazo en el ámbito familiar, escolar y comunitario. En estas situaciones hubo descripciones de actos violentos que suelen enfrentar hombres que se asumen homosexuales y mujeres que se asumen lesbianas, como golpes por parte de sus padres/madres y compañeros de escuela, así como el uso de frases peyorativas para referirse a la preferencia sexual de las personas. En este sentido, la comunidad estudiantil asumió a la manifestación de una preferencia o identidad sexual no normativa, como una situación de conflicto que conlleva enfrentar acciones violentas en diferentes ámbitos de socialización, desde el familiar hasta el señalamiento comunitario.

En otros casos, se representaron situaciones relacionadas al inicio de la exploración sexual, por ejemplo, se relató a la masturbación femenina, donde se concibió a la misma desde la restricción y la negatividad a través de prejuicios familiares. En este mismo ámbito, hubo diversas representaciones respecto al inicio de la vida sexual en relaciones de noviazgo heterosexuales, donde se describieron situaciones de conflicto al momento de decidir si iniciar una relación sexual o no y las posibles implicaciones de ello.

En este último sentido, la población estudiantil manifestó a la exploración sexual y el inicio de una vida sexual desde una relación directa con la reproductividad.

### **8.1.5 Caja de Pandora**

Esta actividad fue llevada a cabo como cierre para las y los participantes del taller, con la intención de conjuntar sus inquietudes personales luego de haber llevado a cabo las actividades anteriores. En este punto, se les pidió a las personas participantes que escribieran de forma anónima en un papel, alguna duda o comentario con relación a lo problematizado en el taller. Esto se les planteó como una situación que consideraran de importancia para estudiantes de la telesecundaria o simplemente algo que les causara curiosidad. Una vez que escribieron lo acordado, depositaron su nota en una caja que se denominó como “La caja de Pandora”. Se incluye tabla de comentarios en Anexo 8.

A partir de los comentarios escritos por las y los participantes, se procedió a transcribir la información a una base de datos donde se identificaron comentarios frecuentes, así como temas o dudas recurrentes. Las temáticas frecuentes que resultaron de esta actividad fueron: ¿Cuáles son los cambios físicos que tendrá mi cuerpo durante la adolescencia?, ¿Cómo enfrentar mi primera relación sexual?, y ¿Cómo mediar conflictos en una relación de pareja?

Sobre los resultados de esta actividad, es necesario mencionar que ésta incluyó un espacio de diálogo posterior a que cada participante hubiera depositado su comentario en la caja. Dicho espacio de conversación sirvió para ahondar con mayor profundidad en torno a dudas o temáticas que fueron conjuntadas en la caja de manera anónima, de esta manera fue posible registrar tanto las temáticas escritas, como algunas que surgieron al momento de incitar a la discusión con los diferentes grupos de estudiantes participantes.

A partir de la organización anterior, se llegó a los siguientes resultados: la mayoría de los comentarios giraron en torno a dudas sobre cómo utilizar métodos antifecundativos de manera efectiva y cuáles son los más adecuados para evitar embarazos. Sobre esto último,

fueron frecuentes las menciones en torno a acciones sugeridas para evitar un embarazo no deseado y cómo enfrentarlos si es que suceden. Un tema recurrente fue lo relacionado a la identificación de la preferencia sexual (que se nombró como género, con preguntas como: ¿cómo saber mi género?, ¿cuántos géneros hay?, o, ¿cómo saber qué género te gusta?) y cuáles son las maneras adecuadas para “tratar” a una persona que tiene una preferencia sexual no normativa, así como la edad sugerida para descubrir cuál es la identificación u orientación sexual individual.

Por otro lado, se mencionaron temas relacionados a la toma de decisiones en relaciones de noviazgo, como identificar el momento adecuado para el inicio de la vida sexual (“*la primera vez*”), o cómo lidiar con problemáticas fuertes que pueden suceder en relaciones afectivas (como discusiones o diferencias al momento de tomar decisiones). Respecto a este tema, fue frecuente la mención de situaciones de consentimiento sexual, particularmente en contextos de pareja donde surge cierta incertidumbre o inseguridad al momento de tomar una decisión. En esta situación, se comentó que el rol masculino suele “convencer” a la otra persona (mujer, pensado en una relación heterosexual), para que acceda a tener una primera relación sexual.

Cuando se problematizó sobre el tema anterior, algunos estudiantes manifestaron inquietud por las relaciones de noviazgo con adultos jóvenes, usualmente mayores de veinte años. Sobre esto, comentaron que frecuentemente hay estudiantes mujeres que suelen tener dudas o sentirse inseguras cuando se enfrentan a una situación de esta índole, que suele ser una experiencia común para las mujeres jóvenes de la comunidad. En relación con el tema del inicio de la vida sexual, se hizo mención de la virginidad como un tema de conversación regular entre los hombres, que mencionaron la importancia atribuida por grupos de amigos o familiares al hecho de consumar su primera relación sexual con una mujer. Sobre esto,

también comentaron la presión que suelen sentir para “*saber hacerlo bien*”. En el caso de las mujeres, atribuyeron especial relevancia al hecho de vivir su primera experiencia sexual y comentaron la importancia de sentir seguridad para llevarla a cabo, así como un constante miedo al embarazo atribuido a mantener una vida sexual activa.

**Tabla 14.** *Temáticas frecuentes caja de Pandora*

| <b>Temáticas frecuentes Caja de Pandora</b> |   |
|---|---|
| <b>Temas generales</b>                      | <b>Pregunta central</b>   |
| Embarazo en edad adolescente                | ¿Cuáles son los métodos antifecundativos efectivos?, ¿Cómo se pueden utilizar?                        |
| Diversidad sexual                           | ¿Cómo saber mi orientación sexual?  |
| Toma de decisiones en el noviazgo           | ¿Cómo saber si iniciar un noviazgo con alguien mayor?      ¿Cómo saber cuándo iniciar mi vida sexual? |

*Fuente:* Elaboración propia

### **8.1.6 Selección de contenidos**

Tomando como referencia los recursos escritos que resultaron de las actividades del taller diagnóstico participativo, se procedió a separar por categorías o ejes generales que se identificaron a partir de la información recolectada en las actividades. A partir de lo anterior, se acotaron cinco ejes principales para identificar a los contenidos específicos de los materiales educativos en formato de video corto/Reel/TikTok. A continuación, se describen los objetivos que definen cada eje y la técnica sobre la que se sustenta su pertenencia de acuerdo con la información recolectada en cada una de ellas:

**Tabla 15. Ejes generales fase diagnóstica**

| Eje              | Objetivo   | Técnica   |
|------------------|--|---|
| Autoconocimiento | Fomentar un espacio seguro para las adolescencias LGBTIQ+ y plantear la expresión de las orientaciones sexuales desde el cuidado, el respeto y la reflexión. | Lluvia de ideas holones de la sexualidad                  |
| Placer           | Plantear al placer como un proceso individual, que requiere de autoexploración   | Lluvia de ideas holones de la sexualidad, Caja de Pandora |

|                      |   |  |
|----------------------|---|--|
|                      | y consenso en el caso de experimentarse en pareja.  |  |
| Vínculos afectivos   | Reconocer la importancia de construir vínculos afectivos sanos e identificar sentimientos y emociones para orientar la toma de decisiones desde el autocuidado.   | Caja de pandora  |
| Relaciones con otrxs | Promover el consenso en las relaciones de noviazgo desde una perspectiva del reconocimiento de las emociones.   | Caja de pandora  |
| Salud                | Promover el reconocimiento de la diversidad corporal y los cambios físicos durante la adolescencia como un proceso natural que todos y todas vivimos de maneras distintas. Acotar la importancia de consultar fuentes confiables para | Caja de pandora y lluvia de ideas holones de la sexualidad |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | procurar el cuidado y atención del cuerpo. |  |
|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia

## **8.2 Fase 2. Sesión de evaluación de contenidos**

### **8.2.1 Taller de evaluación y selección contenidos/población estudiantil**

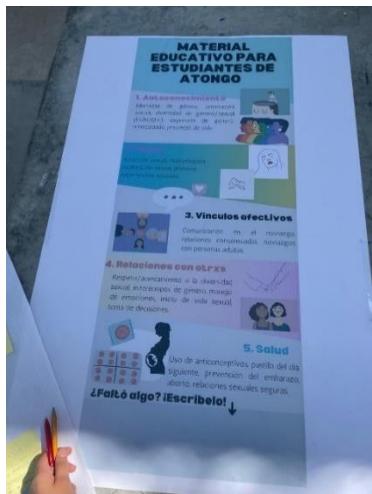
En esta fase, la investigadora utilizó la información sistematizada de la Fase 1, en relación con los productos de las actividades del taller diagnóstico participativo, que se organizó de acuerdo a relevancia (temas que más se comentaron o se repitieron, tanto en los productos como en los espacios de diálogo establecidos). A partir de lo anterior, se llevó a cabo una sesión para que la comunidad del plantel educativo involucrado pudiera evaluar lo identificado hasta el momento y sugerir cambios en las temáticas.

En esta sesión se utilizó un apoyo visual con formato de infografía, donde se utilizó la categorización de ejes y contenidos específicos a partir de los resultados del taller diagnóstico participativo en la población estudiantil (Correspondiente a la tabla de la fase 1, f. Selección de contenidos).

La infografía utilizada fue presentada como un material interactivo modificable, donde se le facilitó a la población estudiantil materiales para sugerir cambios a los cinco ejes y contenidos propuestos por la investigadora. Se dividieron los ejes de contenidos como ya se habían presentado anteriormente de acuerdo con los holones de la sexualidad. A continuación, se presentan las sugerencias emitidas por la población estudiantil de acuerdo con cada eje:

- Autoconocimiento: se sugirió hablar acerca de la edad adecuada para el inicio de la vida sexual, así como sugerencias o consejos para la primera relación sexual, exploración de la diversidad sexual, particularmente en relación a la homosexualidad y el desarrollo físico de los cuerpos durante la etapa de la adolescencia.
- Placer: exploración de la masturbación.
- Vínculos afectivos: relaciones de noviazgo por medios digitales, generación de acuerdos en el noviazgo, inicio de la vida sexual en el noviazgo y “toxicidad” en las relaciones de noviazgo.
- Relaciones con otras y otros: cómo manifestar una preferencia sexual no hegemónica, cómo evitar la discriminación por manifestar una preferencia sexual no hegemónica y cómo establecer límites en mis relaciones de amistad.
- Salud: aborto en edad adolescente, métodos antifecundativos, embarazo en edad adolescente y consecuencias de no usar protección al mantener relaciones sexuales.

*Imagen 3. Infografía interactiva*



Fuente: Elaboradas por estudiantes participantes

*Imagen 4. Estudiantes manipulando la infografía*



Fuente: Elaboradas por estudiantes participantes

Las sugerencias anteriores se tomaron en cuenta para definir y especificar los contenidos a abordar en el diseño de los materiales educativos.

## **8.2.2 Grupo focal retroalimentación de contenidos seleccionados/población**

### **docente**

El grupo focal que se llevó a cabo en esta etapa de la investigación tuvo lugar durante una junta de consejo técnico donde participó el personal docente de la escuela telesecundaria a cargo de los grupos de primero a tercer grado, así como el personal directivo y administrativo de la institución. En esta sesión, se dialogó brevemente acerca de los primeros hallazgos (Correspondiente a la Fase 1. Selección de contenidos) a raíz de la aplicación del taller diagnóstico participativo.

Este espacio de diálogo giró en torno a compartir con las y los docentes las problemáticas en sexualidades comentadas por la comunidad estudiantil, con la intención de darles a conocer la perspectiva estudiantil analizada e identificar matices de las problemáticas desde su cercanía con la comunidad de estudiantes.

Cabe aclarar que el objetivo primordial de esta fase no fue priorizar la perspectiva docente, sino más bien considerar su involucramiento como una herramienta útil para abonar al diseño y mejora de los materiales por construir. Así mismo, que abonara a una comprensión integral de las necesidades de las y los estudiantes.

Aunado a lo anterior, se comentó con el profesorado la propuesta de construir materiales educativos con formato de video corto/Reel/TikTok, en atención a los resultados del Cuestionario 1: Formato de Materiales Educativos.

En esta actividad participaron ocho docentes pertenecientes a la plantilla de la institución en cuestión. El análisis de esta información se llevó a cabo a través de un diario de campo donde se anotaron los comentarios más relevantes por parte de las y los participantes. A

continuación, se muestra una tabla que incluye el análisis del grupo focal llevado a cabo en esta etapa, donde se conjuntaron los comentarios mencionados con mayor frecuencia y a los que dichos participantes les otorgaron mayor relevancia:

**Tabla 16.** *Análisis de sugerencias docentes*

| Análisis de sugerencias docentes sobre identificación de temáticas  |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Énfasis en abordar el tema de las relaciones de noviazgo con adultos, pues se comentó que es algo recurrente en estudiantes mujeres y que involucra a hombres mayores que suelen ser originarios de otras comunidades e incidir en el plan de vida de las estudiantes, además de correr riesgo de un embarazo no planeado o abandono escolar.</li><li>2. Necesidad de que los materiales educativos no impliquen una tarea extra para sus rutinas diarias, pues hablaron de que los planes escolares suelen ser extensos y es necesario cubrirlos en su totalidad; la estrategia por construir debería ser breve y no afectar su carga diaria de trabajo.</li><li>3. Acompañar el material educativo que se construya de fuentes de información confiable para consultar términos en EIS que no son familiares para ellos y ellas.</li><li>4. Abordar el tema de la menstruación y de promover la consulta médica ante dudas de salud, ante la falta de información sobre el inicio del periodo menstrual, con el propósito de eliminar la hostilidad para conversar sobre el tema con las estudiantes, particularmente.</li></ol> |

Fuente: Elaboración propia

Los comentarios de la comunidad de docentes de la institución coincidieron con algunas de las experiencias comentadas por las y los estudiantes, como la situación en torno a los noviazgos con diferencias de edad, y las implicaciones que estos puedan tener como, por ejemplo, las relacionadas a la continuidad de los estudios de las estudiantes que viven estas experiencias.

Al respecto, el profesorado comentó que estas situaciones son comunes para las personas de la comunidad en sí, sin embargo, de acuerdo con las percepciones durante su práctica y convivencia cotidiana, el profesorado manifestó los conflictos y posibles riesgos que estos suelen implicar para las estudiantes en particular.

A partir de las sugerencias anteriores, se consideró pertinente la construcción de un manual de uso sugerido docente con la intención de acercar contenidos específicos al profesorado, en favor de las necesidades particulares de la población estudiantil y de la necesidad docente de contar con una fuente de consulta confiable para familiarizarse con definiciones y conceptos necesarios para la formación en sexualidades de las y los estudiantes.

### **8.3 Fase 3. Diseño de Materiales Educativos**

#### **8.3.1 Construcción propia de materiales audiovisuales con base en los contenidos seleccionados por la comunidad estudiantil y las sugerencias docentes**

A partir de los hallazgos reunidos en la Fase 1. Diagnóstico Participativo y Fase 2. Sesión de evaluación de contenidos, fue posible acotar los contenidos específicos para construir los

materiales educativos con formato de video corto/Reel/TikTok. Los materiales de video elaborados pueden encontrarse en el siguiente enlace del Anexo 9.

Los videos giraron en torno a algunas temáticas, de las cuáles a partir de las inquietudes de la población se determinaron el mensaje y la forma de comunicación de este. A continuación, se describe cada uno de los videos estructurados de acuerdo a lo anterior:

1. Video Autoconocimiento: abordaje de la temática de la expresión de género y la orientación sexual. A través del diálogo con un amigo cercano, se abordará un conflicto donde un estudiante le cuenta a otro acerca de su preferencia sexual homosexual, proponiendo una problemática sobre cómo abordar la situación. El estudiante recurre a un familiar en búsqueda de consejos para demostrar apoyo a su amigo.
2. Placer: definir el concepto del placer desde una perspectiva diversa que no solamente involucra una relación directa con lo sexual. Temática de video informativo que conceptualice al placer desde lo cotidiano y cómo puede experimentarse, así como los elementos involucrados para experimentarlo de manera individual o en pareja.
3. Vínculos afectivos: testimonio de una adolescente que decide comenzar una relación de noviazgo con una persona mayor y cuenta la experiencia a través de una conversación con una de sus amigas. Se abordará la temática del consenso a través del diálogo entre amigas.

4. Relaciones con otros y otras: abordaje del tema del consenso en la vida sexual en un caso de una pareja de estudiantes, donde se muestre la perspectiva de las dos personas (perspectiva femenina y masculina), y se hable acerca de la importancia de respetar las decisiones en pareja y cómo lidiar con el rechazo.
5. Salud: abordar algunas preguntas frecuentes identificadas en la fase del diagnóstico participativo en relación a: cambios físicos en la adolescencia, menstruación, dónde acudir por atención médica y hábitos de higiene.

A partir de la información anterior, se dio inicio al diseño de seis materiales educativos en formato audiovisual donde se utilizaron las plataformas de Canva, TikTok y CapCut para su edición. Para construir el diálogo de cada uno de estos videos, se utilizó un formato de escaleta que fue acompañado de imágenes y música, así como recursos propios del consumo digital, como filtros de voz e imagen propias de la plataforma TikTok.

Los contenidos de cada video fueron considerados con relación a las inquietudes frecuentes expresadas por la comunidad estudiantil, donde se evidenció la necesidad por establecer momentos de aprendizaje en relación a la toma de decisiones, particularmente es torno a situaciones comunes y relacionadas a establecer relaciones afectivas por primera vez, la experimentación del placer y la consulta de fuentes de información y cuidado en salud para la prevención y cuidado del cuerpo.

### **8.3.2 Construcción propia de manual de uso docente**

A raíz de los comentarios y observaciones del grupo focal realizado en conjunto con el personal docente, se determinó construir un manual de uso sugerido debido a la necesidad

expresa de contar con un recurso de consulta conceptual de términos propios de la EIS, con la intención de brindar un marco común en razón para la enseñanza en el aula. A partir de lo anterior, se planteó la construcción de esta herramienta dentro de la posibilidad de ser aplicada a la dinámica escolar cotidiana de la telesecundaria en cuestión.

Se estructuró cada uno de los ejes resultado de la fase de selección de contenidos a manera de sesiones, acotando entonces la siguiente estructura:

- Sesión 1. Autoconocimiento
- Sesión 2. Placer
- Sesión 3. Vínculos afectivos
- Sesión 4. Relaciones con otr@s. Pt 1. Consenso y comunicación en el noviazgo.
- Sesión 5. Relaciones con otr@s. Pt 2. Consenso y comunicación en el noviazgo.
- Sesión 6: Salud

Cada una de las siguientes sesiones fue planteada dentro del taller a manera de un espacio breve (15, 20 minutos por sesión), donde cada video cumpliría la función de material para detonar la conversación en el aula.

En función de esto último, se construyó el manual de uso sugerido a través del siguiente contenido por sesión. A continuación, se describe el contenido que se incluyó en cada una de las sesiones:

**Tabla 17** Descripción de contenido Manual de uso docente

| Contenido                  | Descripción  |
|----------------------------|--|
| 1. Tema y número de sesión | Temática de la sesión y orden sugerido.  |
| 2. Objetivo                | Breve descripción del objetivo que persigue cada material de video.  |
| 3. Para saber del tema     | Breve acercamiento conceptual al tema que se aborda en cada video, desde la perspectiva de la EIS y pensado para el personal docente.      |
| 4. Descripción del video   | Descripción del video a reproducir en cada una de las sesiones.  |
| 5. Preguntas de reflexión  | Cuestionamientos sugeridos para detonar la reflexión y la crítica en favor del objetivo de cada sesión.                                    |
| 6. Reflexión esperada      | Posibles alcances de la sesión, con el objetivo de guiar el diálogo del grupo el favor de los objetivos planteados al inicio de la sesión. |

Fuente: Elaboración propia

## **8.4 Fase 4. Retroalimentación de Materiales Educativos**

**Objetivo:** que la comunidad estudiantil y docente evalúe, apruebe y modifique el diseño de los materiales educativos construidos en la fase 3.

### **8.4.1 Grupo focal de retroalimentación de materiales audiovisuales población estudiantil**

En esta fase se presentaron los materiales educativos diseñados para la comunidad estudiantil, que se desarrolló en forma de grupo focal y que constó de un espacio de evaluación compuesto por un cuestionario de evaluación en torno a características generales de cada video, así como un espacio de diálogo para identificar fortalezas y áreas de oportunidad a considerar para cada uno.

Este espacio constó de un primer momento donde se reprodujo cada uno de los videos en cada grupo que participó en la etapa de diagnóstico y selección de contenidos. Se utilizó un cuestionario con formato de calificación de puntos para evaluar algunos aspectos de cada material visto por las y los estudiantes. Este procedimiento se repitió con cada uno de los seis materiales audiovisuales diseñados. Al término de cada video, se brindó un espacio breve para contestar el cuestionario y se abrió un foro de discusión final, donde las y los estudiantes comentaron inquietudes e hicieron sugerencias para hacer modificaciones próximas a los materiales presentados.

3 Aplicación de cuestionario de retroalimentación de materiales educativos/ evaluación de la población estudiantil.

En razón de lo anterior, el cuestionario de evaluación aplicado en esta fase evaluó las siguientes características (ítems) de cada uno de los seis materiales de video presentados a la comunidad estudiantil:

1. Duración: ¿La duración del video es adecuada?
2. Atracción: ¿El video me pareció llamativo?
3. Claridad del mensaje transmitido: ¿El mensaje del video es claro/sencillo?)
4. Claridad/familiaridad con el lenguaje utilizado: ¿El lenguaje es sencillo?
5. Formato: ¿Me gustó que el video sea un TikTok?
6. Historia: ¿Me gustó la historia?
7. Música: ¿Me gustó la música?
8. Imágenes: ¿Me gustaron las imágenes del video?
9. Aprendizaje: ¿Aprendí algo con el video?

Cada una de estas preguntas fue contestada por las personas participantes en relación a un parámetro de mayor a menor aprobación, utilizando emojis de carita feliz, carita seria y carita triste, representando los siguientes tres niveles: 1. De Acuerdo (carita feliz), 2. Más o menos de acuerdo (carita seria) y 3. En desacuerdo (carita triste).

El siguiente análisis se realizó utilizando valores ponderados, los cuales se calcularon a partir del puntaje asignado a cada uno de los ítems evaluados por la población participante. Específicamente, se consideraron los valores 1, 2 y 3, correspondientes a los distintos niveles de aprobación reflejados en las respuestas.

El uso de valores ponderados permite un análisis más preciso en comparación con uno basado únicamente en promedios. Mientras que las frecuencias y porcentajes muestran la distribución de las respuestas, no consideran el valor asignado a cada opción. En cambio, los valores ponderados integran tanto la frecuencia como la magnitud del puntaje en la escala, lo que ofrece una visión más detallada y significativa de los resultados.

El siguiente análisis consideró las medias ponderadas en razón de la siguiente escala:

**Tabla 18. Escala de Medias Ponderadas**

|                                |             |                       |
|--------------------------------|-------------|-----------------------|
| Más o menos                    | 2.0 - 2.59  | * Área de oportunidad |
| De acuerdo <i>con reservas</i> | 2.60 - 2.69 |                       |
| De acuerdo                     | 2.70 - 3.0  |                       |

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a esta escala, las celdas son sombreado más fuerte indican una mayor tendencia al número 1, es decir al nivel de aprobación 1. De acuerdo (carita feliz), las celdas en color anaranjado tenue indican una tendencia mayor a un nivel de aprobación medio, es decir, 2., Más o menos de acuerdo (carita seria), mientras que las celdas con sombreado anaranjado transparente, tienden al nivel 3., En desacuerdo (carita triste). A continuación, se muestran los resultados generales obtenidos en esta evaluación:

**Tabla 19.** Resultados Retroalimentación de ME estudiantes.

|                            | Duración | Llamativo | Mensaje | Lenguaje | Formato | Historia | Música | Imágenes | Aprendizaje |
|----------------------------|----------|-----------|---------|----------|---------|----------|--------|----------|-------------|
| <b>Autoconocimiento</b>    | 2.68     | 2.58      | 2.77    | 2.74     | 2.72    | 2.5      | 2.24   | 2.51     | 2.71        |
| <b>Placer</b>              | 2.66     | 2.47      | 2.69    | 2.66     | 2.67    | 2.45     | 2.31   | 2.37     | 2.63        |
| <b>Vínculos</b>            | 2.85     | 2.81      | 2.85    | 2.78     | 2.77    | 2.81     | 2.55   | 2.73     | 2.82        |
| <b>Relaciones 1</b>        | 2.82     | 2.77      | 2.78    | 2.88     | 2.70    | 2.79     | 2.44   | 2.66     | 2.68        |
| <b>Relaciones 2</b>        | 2.75     | 2.62      | 2.59    | 2.73     | 2.67    | 2.66     | 2.43   | 2.49     | 2.66        |
| <b>Salud</b>               | 2.84     | 2.78      | 2.78    | 2.75     | 2.70    | 2.68     | 2.45   | 2.66     | 2.79        |
| <b>Promedio</b>            | 2.77     | 2.67      | 2.74    | 2.76     | 2.71    | 2.65     | 2.40   | 2.57     | 2.72        |
| <b>Desviación estándar</b> | 0.08     | 0.14      | 0.09    | 0.07     | 0.04    | 0.15     | 0.11   | 0.14     | 0.08        |

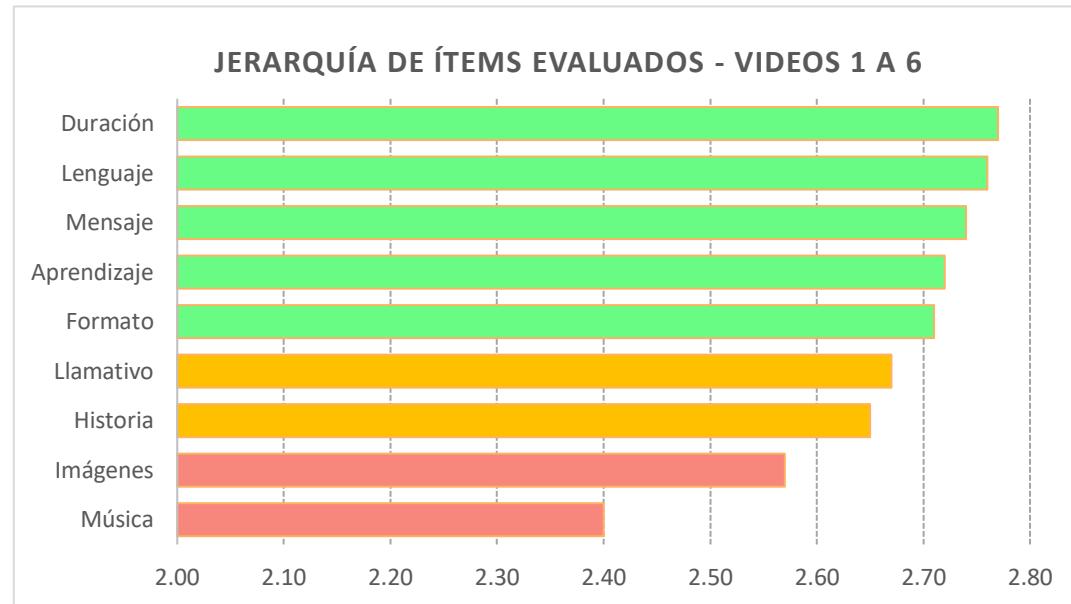
Fuente: elaboración propia

De acuerdo a lo anterior, es posible identificar los ítems que fueron ponderados con aprobación mayor, media y menor. Se identifica que, en la mayoría de los videos, la media ponderada predominante es la cercana a la escala 3 (De acuerdo, del 2.70 al 3), a excepción del video de placer, donde se observan resultados más cercanos a los niveles medios y de desaprobación en los ítems de historia, música, imágenes y sobre lo llamativo del video.

El video que obtuvo mayores niveles de aprobación fue el video sobre Vínculos Afectivos, que solo obtuvo una menor ponderación en el ítem de música.

De acuerdo a lo anterior, se indican en la siguiente tabla los ítems mejor evaluados en orden jerárquico de acuerdo a las evaluaciones totales de los seis videos:

**Tabla 20** Jerarquía de ítems evaluados – videos 1 a 6



Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que el ítem con mayor área de oportunidad fue el de la música, característica que obtuvo un promedio de 2.4, demostrando una tendencia hacia la desaprobación en los seis videos evaluados, así como el ítem de imágenes, que obtuvo un promedio de 2.57 en casi todos los videos, con excepción del video sobre vínculos afectivos, donde obtuvo una mayor aprobación.

Los ítems que evaluaron la historia y si el video era llamativo o no, obtuvieron un promedio de 2.65 y 2.67, respectivamente, indicando cierto nivel de indiferencia en la percepción de los participantes.

Por último, los ítems que obtuvieron un promedio mayoritario de 2.71 a 2.77, es decir, mayor aprobación por parte del estudiantado, fueron los siguientes: formato, aprendizaje, mensaje, lenguaje y duración. A continuación, se muestra el promedio ordenado de menor a mayor puntaje, de forma descendente, de acuerdo al análisis de las respuestas obtenidas:

**Tabla 21** *Promedios de ítems ordenados de menor a mayor puntaje*

|             |      |
|-------------|------|
| Música      | 2.40 |
| Imágenes    | 2.57 |
| Historia    | 2.65 |
| Llamativo   | 2.67 |
| Formato     | 2.71 |
| Aprendizaje | 2.72 |
| Mensaje     | 2.74 |
| Lenguaje    | 2.76 |
| Duración    | 2.77 |

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en esta fase de retroalimentación indican que las características mejor percibidas por la población estudiantil fueron las relacionadas a la duración breve de los materiales elaborados (todos los videos tienen una duración promedio de 2 a 3 minutos máximo), el lenguaje utilizado (se utiliza lenguaje sencillo y coloquial en todos los videos), así como la percepción sobre la claridad del mensaje, la percepción sobre haber obtenido un aprendizaje luego de haber visto el material y el formato utilizado en los videos (todos los videos se editaron con TikTok).

Las características que evaluaron la historia y lo llamativo de los videos obtuvieron una aprobación media, lo cual puede estar relacionado con las diferencias entre cada video, pues en los videos que obtuvieron mejor evaluación, se utilizaron historias de vida para hablar sobre una temática en específico, mientras que, en los otros, se abordó el tema de manera expositiva, como el caso del video de Salud, que obtuvo menor aprobación en casi todos los ítems.

#### **8.4.2 Aplicación de Bitácora de COL población estudiantil**

En el caso de la bitácora de COL, se describen en este apartado las respuestas sistematizadas en razón de las preguntas: ¿Qué pasó?, ¿Qué sentí?, ¿Es útil el video?, utilizadas para la aplicación de este instrumento en razón de la fase correspondiente (4).

A continuación, se muestran las respuestas sistematizadas del instrumento antes descrito. Se incluye para cada una de las preguntas una lista de respuestas frecuentes donde se eligió una palabra clave para identificarla en razón de su contenido. Luego, se muestran los códigos de cada categoría identificada en una nube de palabras, donde la categoría mayormente repetida se muestra con letras grandes, mientras que las otras se muestran con letras más pequeñas en relación a la frecuencia con la que fueron mencionadas por la comunidad estudiantil. Los códigos se muestran en negritas, cursiva y subrayado.

En esta parte se llevó a cabo un análisis cualitativo en torno a las respuestas escritas por las y los participantes, donde, en el caso de la primera pregunta: ¿Qué pasó?, fue posible identificar tendencias de respuestas que se categorizaron de la siguiente manera:

1. **Ver videos:** aquí se conjuntaron las respuestas donde se hizo alusión a ver los seis videos que se evaluaron. *P. ej.: “Nos pusimos a ver videos de TikTok sobre la sexualidad”, o, “Vimos varios videos de TikTok que explicaban el tema de la sexualidad”.* (*videos*)
2. **Dar opinión o criticar:** esta categoría incluyó todos los comentarios donde se mencionó la idea de criticar, analizar o dar una opinión en relación al formato, construcción y contenidos de los videos evaluados. Ejem: “*Dimos opiniones de los videos*”, “*Nos pusimos a ver seis videos los cuales tendríamos que dar una crítica de ellos, si nos gustó o no o así*” (*Opinión*)
3. **Aprender cosas o recibir información:** aquí se incluyeron los comentarios en relación a la obtención de un aprendizaje a partir del material audiovisual que se compartió con la comunidad estudiantil participante. Ejem: “*Vimos videos los cuales nos da una enseñanza*”, “*Presentaron videos informativos*”.
4. **Hablar de sexualidad:** se incluyeron comentarios en alusión a la discusión o diálogo de temas relacionados a la sexualidad, por ejemplo: “*Hablar de sexualidad, aunque me da vergüenza hablar de eso*”, y, “*Vimos videos sobre la sexualidad, sobre los cambios que hay en el cuerpo al ir creciendo*” (*Hablar*).
5. **Reflexiones sobre el contenido:** aquí se conjuntaron los comentarios donde algunos participantes escribieron reflexiones en relación a los contenidos e historias que se abordaron en los videos, así como algunos comentarios o críticas en relación a la construcción del video, por ejemplo: “*Que alguien no quería tener sexualidad y después hay una amenaza*”, o, “*Los videos que se mostraron son buenos, pero en mi opinión, la música podría ser más llamativa, la información es excelente*” (*Reflexion*).

6. **Opiniones positivas sobre los videos:** aquí se incluyeron comentarios donde se mencionaron cualidades positivas del material evaluado, por ejemplo: “Vimos videos que llamaron mucho la atención, reímos un poco”, “Los videos están muy chidos el cómo lo explican” (Positivo).

7. **Opiniones negativas sobre el contenido:** como la categoría anterior, se incluyeron comentarios negativos sobre los materiales evaluados por la comunidad estudiantil. Ejem: “*Pues el video es un poco aburrido ya que la música no es tan buena y la animación es algo muy sencilla*”.(Negativo)

De acuerdo a las categorías anteriores, se encontró que las opiniones más frecuentes en relación a la pregunta: ¿Qué pasó?, giraron en torno a la descripción de la actividad realizada, donde se narró que se reprodujeron seis diferentes videos sobre sexualidad. Seguidos de estos comentarios, se mencionó que en esta actividad se obtuvo algún tipo de conocimiento o se compartió información en relación a la misma temática, así como también algunas reflexiones en relación a las historias que se abordaron en los videos, o el formato de cada video.

Respecto a la pregunta: ¿Qué sentí?, fue posible identificar frecuencias de respuesta de las y los participantes, haciendo posible la siguiente categorización:

1. **Sentimientos de incomodidad, vergüenza o extrañeza:** algunos comentarios aludieron a sentimientos de incomodidad, por lo que fueron incluidos todos en esta categoría, por ejemplo: “*Pues yo me sentí un poco incómoda porque no suelo hablar de estos temas con nadie*”, y, “*Me sentí un poco incómoda porque me identifiqué en varias situaciones*”.

2. **Sentimientos de bienestar, comodidad, tranquilidad, alegría o emoción:** en esta categoría se conjuntaron todos los comentarios relacionados a un sentimiento positivo, tales como los siguientes: “*Me sentí a gusto ya que fueron cortos y muy breves*”, “*Me sentí muy bien con los chismecitos*”, y, “*Yo me sentí a gusto y libre, los videos sí llamaron mi atención y no me dio pena, porque mis demás compañeros saben lo mismo o más que yo*”.
3. **Aburrimiento:** se incluyen todos los comentarios relacionados a sensaciones de aburrimiento, ejem: “*Me sentí aburrida*”, o, “*Un poco de aburrimiento*”.
4. **Aprendizaje, opinión o reflexión de contenido:** aquí se conjuntaron los comentarios que aludieron a haber obtenido algún aprendizaje y reflexiones o críticas en torno a los contenidos abordados en los materiales. Ejem: “*Aprendí a ser responsable*”, “*Sentí que aprendí muchas cosas*”, y, “*Algunos videos estuvieron entretenidos y otros simplemente no tenían un buen desenlace y eran aburridos*”.
5. **Nada:** los comentarios en relación a que no sintieron algo en particular.

Los participantes expresaron en su mayoría sentimientos de bienestar, tranquilidad, alegría, emoción o interés, seguido por la sensación de haber adquirido un aprendizaje nuevo o haber obtenido información nueva, así como comentarios en relación a la estructura del video y de sus contenidos. En menor medida, algunos participantes mencionaron al aburrimiento como la sensación provocada a partir de haber visto el material audiovisual, así como incomodidad o vergüenza al momento de abordar la temática de la sexualidad en los materiales educativos.

En la siguiente imagen, se muestran los comentarios frecuentes en texto grande, así como las demás categorías identificadas.

Respecto a la pregunta: *¿Es útil el video?*, fue posible identificar tendencias de respuesta de las y los participantes, resultando la siguiente categorización:

1. **Útiles para primer grado:** en alusión a los comentarios que consideraron útiles los videos para las y los estudiantes de primer grado. Ejem: “*Sí, este video es muy útil para mí y yo creo que les será útil a los niños y niñas de primer grado*”.
2. **Útil para la cotidianidad:** aquí se conjuntaron los comentarios que mencionaron que el material les resultó útil para la vida diaria: “*Sí, ya que me explica algunas situaciones que se llegan a presentar en la vida*”, “*Sí, porque me ayuda a saber más sobre mi cuerpo y mi vida*”.
3. **Útil porque representa un aprendizaje y la adquisición de información:** esta categoría incluyó comentarios relacionadas a la utilidad de los videos debido a que les permiten adquirir aprendizajes: “*Sí, porque tienen información que tal vez no sabíamos*”, o, “*Sí, porque aprendí varias cosas con los videos*”.
4. **Útil para poder tomar decisiones:** esta categoría incluyó comentarios donde se consideró que los videos son útiles como herramientas para tomar decisiones: “*Sí, son útiles para saber más acerca de cómo decidir a saber acerca de nuestro cuerpo*”, o, “*Sí, porque si alguien está pasando por esto, para que sepa qué hacer*”.
5. **Útil para prevenir, cuidarme y ser responsable:** aquí se conjuntaron los comentarios que consideraron la utilidad de los videos para evitar o prevenir, por ejemplo: “*Sí, para cuidarme*”, o, “*Sí, sirven para prevenir y estar bien educados*”.
6. **Comentarios en relación al video y su contenido:** aquí se conjuntaron los comentarios donde se mencionó algún comentario en torno al contenido del video y

su estructura. Ejem: “*Sí, ya que me ayudó a pensar, me llamó la atención*”, o, “*Sí, ya que explican muy bien sobre el tema tratado*”.

Los comentarios en relación a la utilidad del video por parte de la comunidad estudiantil se encaminaron mayoritariamente a considerarles útiles debido al aprendizaje que estos les transmitieron, además de considerarles buenas herramientas para estudiantes menores, o sea, de primer grado. Así mismo, según los comentarios obtenidos en esta etapa, también consideraron útiles los videos debido a su relación con situaciones de la vida diaria y como herramientas para la toma de decisiones y para la prevención de ciertas conductas o situaciones que consideran de riesgo.

#### **8.4.3 Grupo focal evaluación de materiales educativos construidos/población docente**

Respecto a la evaluación de los seis materiales audiovisuales que se llevó a cabo con la comunidad docente de la telesecundaria involucrada, se obtuvo retroalimentación luego de que se presentaran los seis videos junto con la propuesta de manual dirigido a ellos y ellas.

A continuación, se describen las sugerencias realizadas por la comunidad de docentes en relación a los materiales audiovisuales:

1. Abordar la temática del placer (video 2), desde las realidades cotidianas de las y los estudiantes. Es decir, que la autoexploración es necesaria, pero hay que considerar las posibilidades materiales acordes al contexto escolar de la comunidad de estudiantes como, por ejemplo, que la mayoría de ellos y ellas no cuentan con espacio privado para autoexplorarse, por lo que debe de plantearse

de acuerdo a sus contextos específicos y acotar que, si bien se trata de una actividad necesaria, es primordial buscar el espacio y el momento adecuado para desarrollarla.

2. Incluir un material a manera de introducción a la sexualidad pensada para estudiantes que no tengan información sobre el tema (primer grado, estudiantes nuevos del próximo ciclo escolar).
3. Incluir el tema de la menstruación, la llegada del primer periodo y las situaciones de accidentes que pueden suceder en la escuela. Esta inquietud fue mencionada principalmente por la comunidad docente, quienes señalaron en varias ocasiones la importancia de hablar al respecto con el estudiantado.
4. Incluir un material donde se aborde el tema de cómo nombrar a los órganos sexuales y reproductivos y cómo es normal nombrarlos sin que implique sentir vergüenza. Al igual que el punto anterior, ésta resultó una inquietud por parte de la comunidad docente.

A partir de las sugerencias realizadas por la comunidad docente, se sometió a un proceso de edición al manual de uso sugerido y a los materiales en formato audiovisual, en razón de los comentarios y sugerencias por la comunidad escolar y docente. A partir del término de esta fase, se determinó la adhesión de tres temáticas más: Introducción a las sexualidades, Anatomía sexual y reproductiva y Salud menstrual/Menarquía; en respuesta a las sugerencias de la comunidad estudiantil y docente.

Añadir las fases anteriores fue necesario en razón de brindar escucha a las inquietudes por parte de la comunidad docente de la escuela. Esta decisión responde también a la intención de brindar respuesta a las preguntas docentes, respecto a cómo abordar ciertos temas dentro

del aula y con la intención de mantener un canal de comunicación abierto con ellos y ellas.

Esta adhesión resultó más una forma de acompañar la actividad de enseñanza particular de cada docente.

A continuación, se muestra el total de sesiones incluidas en el Manual de uso sugerido para docentes:

- Sesión 1. Introducción a las sexualidades
- Sesión 2. Anatomía sexual y reproductiva
- Sesión 3. Salud menstrual-Menarquía
- Sesión 4. Autoconocimiento
- Sesión 5. Placer
- Sesión 6. Vínculos afectivos
- Sesión 7. Relaciones con otr@s. Pt 1. Consenso y comunicación en el noviazgo.
- Sesión 8. Relaciones con otr@s. Pt 2. Consenso y comunicación en el noviazgo.
- Sesión 9: Salud

## **8.5 Fase 5. Retroalimentación de Materiales Educativos con grupo piloto**

### **8.5.1 Resultados obtenidos luego de sistematizar la bitácora de COL**

Esta fase tuvo el objetivo de someter a evaluación la pertinencia de los materiales educativos diseñados, tanto en relación a la estrategia de implementación planteada en el manual de uso sugerido, como con los materiales audiovisuales que lo configuran, de acuerdo a la perspectiva de un grupo de estudiantes que no participaron en las fases de diagnóstico y

evaluación previas. En este caso, se llevó a cabo con tres grupos de estudiantes de primer grado.

La siguiente descripción de resultados se hará de acuerdo al orden en que se llevaron cabo las sesiones consideradas (de la sesión 1 a la 9). Así mismo, cada sesión describirá los resultados obtenidos al aplicar una bitácora COL a cada uno de los estudiantes de primer grado que fueron participantes en esta fase, donde se incluyeron las preguntas: *¿Qué pasó?, ¿Qué sentí?, y, ¿Qué aprendí?*

A continuación, se muestran las respuestas sistematizadas en razón de la aplicación del instrumento antes descrito. Cada sesión incluye una lista de respuestas frecuentes donde se eligió una palabra clave para identificarla en razón de su contenido. Por ejemplo, si en la pregunta: *¿qué sentí?*, de la sesión 4. Autoconocimiento, los comentarios más frecuentes fueron los relacionados a la vergüenza y la pena, se elegirá la palabra pena, como código para identificar esta categoría de respuesta frecuente. Luego, se muestran los códigos de cada categoría identificada en una nube de palabras, donde la categoría mayormente repetida se muestra con letras grandes, mientras que las otras se muestran con letras más pequeñas en relación a la frecuencia con la que fueron mencionadas por la comunidad estudiantil. Los códigos se muestran en cursiva, negritas y subrayado.

### **8.5.2 Sesión 1. Introducción a las sexualidades**

¿Qué pasó?

- **Ver videos:** Para quienes describieron la actividad desde la acción de ver videos con una temática en particular. Ejem: “*Vimos un video sobre la sexualidad*”.
- **Charlar/platicar sobre sexualidades:** a las respuestas donde se hizo alusión sobre el tema abordado en la sesión, ejem: “*Tuvimos una breve plática de la sexualidad*”, o, “*Hablamos sobre el tema de la sexualidad*”.

En este caso, se identifica que la relación principal, de acuerdo a este rubro de evaluación, fue en torno a ver un video con la temática de sexualidad, o de platicar sobre sexualidades en la clase.

Respecto a la pregunta: *¿Qué sentí?*, fue posible identificar tendencias de respuesta de las y los participantes, haciendo posible la siguiente categorización:

- **Incomodidad:** para conjuntar a las respuestas que giraron en torno a la sensación de incomodidad al momento de hablar la sexualidad y cómo podemos identificarla en nuestras vidas. Ejem: “*Me sentí un poco incómoda al hablar de este tema*”, y, “*Me sentí Incómoda*”.
- **Rara/raro:** esta categoría agrupó las respuestas que aludieron a sentirse con extrañeza con la actividad, principalmente, según los comentarios recuperados, debido a que no solía ser un tema común del que hablen en clase, o porque consideraron que no tenían mucha información sobre el tema y no suele ser de su agrado entablar diálogos al respecto. Ejem: “*Raro porque casi no hablamos sobre eso y casi no me gusta hablar*

*sobre eso” y, “Rara porque no es común hablar de ese tema”, “Rare porque no sabíamos muy bien del tema”*

- **Pena/nervios**: agrupó todos los sentimientos que apuntaron a sentir vergüenza, pena o nerviosismo al momento de ver el video en torno a sexualidades, manifestando que hablar en torno a ello les genera incomodidad. Ejem: “*Me sentí nervioso*”, y, “*Pena*”.

Estos resultados apuntan a que la mayoría de sentimientos provocados por la actividad llevada a cabo provocaron sentimiento de incomodidad, rareza y vergüenza/pena. Las personas participaron describieron también que lo abordado no suele ser un tema común del que hablen en clase y que sienten cierta distancia por no contar con conocimientos previos al respecto.

Respecto a la pregunta: *¿Qué aprendí?*, fue posible identificar tendencias de respuesta de las y los participantes, resultando la siguiente categorización:

- **Contenido con referencia textual del video**: aquí se conjuntaron los comentarios que hicieron referencia a un aprendizaje obtenido utilizando una frase del propio video, por ejemplo: “*Aprendí que la sexualidad no solo se refiere a tener relaciones sexuales, sino también otro tipo de cosas muy importantes*”.
- **Prevención de embarazos**: aunque el video no hizo ninguna referencia en torno a la prevención del embarazo en edad adolescente, hubo comentarios que relacionaron a este como su aprendizaje obtenido luego de haber visto el material. Ejem: “*Es importante hablar del tema para prevenir embarazos en la adolescencia*” y, “*Es importante hablarlo para prevenir embarazo a temprana edad*”.
- **Nada/No sé**: comentarios en relación a no haber obtenido ningún aprendizaje del video.

De manera general, las respuestas en torno a la sesión 1. Introducción a las sexualidades, demuestran percepciones en relación a entablar conversación sobre las sexualidades en la escuela a través de un video considerado educativo. Si bien esta sesión tuvo el objetivo de definir a las sexualidades desde su conceptualización diversa, los comentarios del estudiantado demuestran una relación directa con la reproductividad, al mencionar el tema de la prevención del embarazo y el uso de métodos antifecundativos para prevenirlos. Así mismo, se denotan percepciones predominantes de pena, “sentimientos de rareza” o incomodidad por abordar el tema en el salón de clases.

Las respuestas anteriores denotan que, a pesar del planteamiento de una perspectiva diversa en relación a las sexualidades, la percepción estudiantil sigue reforzando el ámbito reproductivo de las mismas, acotando una fuerte influencia por parte del acercamiento previo hacia el tema en los diferentes contextos educativos y familiares donde se desarrollan.

### **8.5.3 Sesión 2. Anatomía Sexual y Reproductiva**

En esta parte se llevó a cabo un análisis cualitativo en torno a las respuestas escritas por las y los participantes, donde, en el caso de la primera pregunta: ¿Qué pasó?, fue posible identificar respuestas que se categorizaron de la siguiente manera:

- ***Sexualidad y parte íntimas u órganos sexuales:*** para los comentarios que hicieron alusión que la actividad consistió en ver un video donde se habló de la anatomía sexual y reproductiva: Ejem: “*Nos hablaron sobre la sexualidad y cómo se llaman*

*las partes íntimas”, y, “Hablamos sobre la sexualidad y nos mostraron unos videos sobre ese tema”.*

- **Otros contenidos sobre el video:** en relación a los comentarios donde las y los participantes mencionaron un contenido puntual del que se habló en el video. Ejem: “*Hablamos sobre temas de la sexualidad y las partes internas y externas de las partes íntimas del hombre y la mujer*”, o, “*Vimos videos sobre la sexualidad y las partes íntimas y sus componentes*”.
- **Ver videos (aprendizajes o dinámica desarrollada):** para quienes comentaron que habían visto videos y algún aprendizaje que consideraron que obtuvieron a raíz del video, o que hubo un espacio de diálogo en torno a los contenidos: “*Nos pusieron a ver videos sobre las partes íntimas*”, y, “*Vimos videos que nos puso Luz y hablamos sobre las partes íntimas de los hombre y mujeres*”.

Las respuestas frecuentes demuestran que este video generó una relación del video con los contenidos que éste abordó, en este caso, sobre los nombres y funciones de los órganos sexuales y reproductivos.

*¿Qué sentí?*

- **Incomodidad/pena/vergüenza:** agrupó todos los sentimientos que apuntaron a sentir vergüenza, pena o incomodidad al momento de ver el video, algunos de ellos manifestaron el porqué de esta reacción: “*Me sentí raro porque casi no se habla del tema y también un poco incómoda*”, y, “*Vergüenza ya que son partes que solo debemos de ver y tocar nosotros*”.
- **Curiosidad/emoción:** la agrupación de comentarios en torno a sentimientos de curiosidad debido al tema presentado en el video: “*Me sentí curioso por hablar sobre*

*este tema ya que me interesa el saber qué hacer en este tipo de situaciones” y, “A la vez curiosidad por conocer cosas nuevas, pero a la vez incómodo”.*

Finalmente, los sentimientos frecuentes a partir de esta sesión están mayormente relacionados a la incomodidad, pero también a la curiosidad y emoción a partir de la información abordada en el video.

#### **8.5.4 Sesión 3. Menarquía**

Sobre la primera pregunta, donde el estudiantado expresó su opinión en relación a: ¿Qué pasó?, pudieron observarse en su mayoría respuestas en alusión a las siguientes categorías:

- **Ver video sobre menstruación de mujeres y niñas:** estos comentarios mencionaron haber visto un video donde se explicó acerca de la menstruación en mujeres y niñas. Ejem: “*Nos explicó un video sobre la menstruación en mujeres*”, y, “*Un video sobre la menstruación*”.
- **Opiniones sobre el contenido:** se incluyeron comentarios en relación al contenido explicado en el video, por ejemplo: “*Pasó que las mujeres, que sí se pueden enterar de qué les pasa*”.
- **Comentarios sobre la historia del video:** “*Pasó que en el video una niña tiene menstruación en su escuela*”, “*Que a una niña ya le llegó su primer periodo y se puso muy nerviosa porque no sabía qué hacer, porque no le había pasado antes*”, y, “*Tuvo su primer periodo en la escuela y se mancha la ropa interior*”.

- **Reflexiones** sobre el contenido discutido en el video: aquí se incluyeron comentarios donde algunos estudiantes mencionaron alguna reflexión obtenida a partir de la discusión abordada en el video. Ejem: “*Que una niña empezó a menstruar, pero hay que saber que eso es normal, y que hay que contarle a un adulto lo que te está pasando*”, y, “*Que dijeron que no es para tanto, que la menstruación es normal*”.

Los comentarios repetidos en esta sesión estuvieron relacionados a la situación que se aborda en el video, donde una niña tiene su periodo en la escuela y le pide consejos sobre cómo abordar la situación a su prima. En relación a esto, la mayoría de los comentarios establecieron reflexiones sobre la vivencia de la menstruación para las mujeres y niñas.

En relación a la pregunta: ¿Qué sentí?, se identificaron las siguientes categorías de acuerdo a los sentimientos en común escritos por las y los estudiantes:

- **Nada**: en esta categoría se conjuntan las opiniones como las siguientes: “*Yo no sentí nada, pero las mujeres sienten mucho*”, “*Pues la verdad no sentí nada porque la menstruación es un tema que vivo cada mes, para mí ya se hizo normal.*”; en este sentido, se trata de comentarios que reflejan cierta familiaridad con el tema abordado en la sesión, así como cierta falta de afinidad en el caso del primer comentario, aludiendo a que se trata de una situación que les atañe más a las mujeres.
- **Incomodidad/nerviosismo/pena o vergüenza**: en alusión a los comentarios que aludieron a sentimientos de incomodidad, pena o extrañeza, por ejemplo: “*Me sentí rara y un poco incómoda, me han contado sobre ello, pero no estoy acostumbrada a que me cuenten mucho*”, “*Me sentí raro porque casi no se habla sobre esos temas*”,

*“Un poco de pena ya que mis compañeros se burlaban de todo”, y, “Me sentí nervioso porque cuando hablan de la sangre me siento raro”.*

- **Gusto/seuridad:** en menor medida, hubo comentarios en relación a sentimientos de felicidad o gusto, mencionando la utilidad de la información compartida en el video, así como por la idea de normalizar a la menstruación de las mujeres y niñas: *“Gusto porque consultó con su prima”*, *“Más segura al informarme más acerca de la menstruación”*, *“Sentí felicidad porque es cualquier tema que se debe hablar normal”* y, *“Me sentí relajada, pues para mí es un tema normal”*.
- **Enojo:** como última categoría, se albergaron aquí algunos comentarios en relación al disgusto que algunas estudiantes percibieron por la poca seriedad de sus compañeros hombres al hablar sobre menstruación: *“Sentí enojo porque algunos de mis compañeros no se supieron comportar”*, *“Interesante y a la vez enojo porque los niños les parece gracioso este tema, pero no se deben de reír porque es un tema serio”*.

Los comentarios sobre sentimientos a partir del contenido del video reflejaron mayormente seguridad por abordar el tema de la menstruación dentro del salón de clases, sin embargo, también hubo comentarios donde mencionaron sentir nada, no desde la interpretación del desinterés o indiferencia, sino porque manifestaron conocer el tema y hablar de ello con naturalidad. Por último, existieron comentarios relacionados a sentir gusto por platicar sobre la menarquía, al obtener información sobre el tema, por ejemplo. Además, se hizo mención de burlas por parte de algunos estudiantes hombres, las cuales fueron consideradas inadecuadas según el testimonio de algunos de las y los participantes.

En relación a la pregunta: ¿Qué aprendí?, se identificaron las siguientes categorías de acuerdo a los sentimientos en común escritos por las y los estudiantes:

- **Consejos o sugerencias para la menarquía:** algunos comentarios hicieron alusión a recomendaciones para las niñas al momento de experimentar su periodo por primera vez: “*(...) yo pienso que cuando a una niña le pase eso no debe tener pena, tiene que decir sin que le dé pena*”,
- **Aprendizaje puntual de contenido:** en relación a comentarios que mencionaron un aprendizaje puntual mencionado en el contenido del video, ejem: “*Que puede que durante los siguientes 3 años pueda que no te baje cada mes*”, “*Que la menstruación puede ser de los 8 a los 13 años*”
- **Ya sabía la información (repetido):** hubo algunos comentarios en relación a ya conocer la información previamente a ver el video, por ejemplo: “*Nada porque ya casi lo conocía todo*”, y, “*Todo ya lo sabía*”.
- **Reflexiones en torno a la historia del video:** en relación a los comentarios que expresaron una reflexión luego de haber escuchado sobre la historia de la protagonista: “*que no hay que burlarse de las niñas con periodo*”
- **Aprendizajes prácticos para la menstruación:** “*Aprendí a saber cuándo llegue mi primer periodo prevenir y siempre cargar una toalla*”, “*que no hay que sentirnos humilladas si una persona ve a una niña manchada de su periodo*”.

Este material mencionó información puntual sobre la menstruación a través de la historia de una estudiante, misma que fue mencionada en la bitácora por la comunidad estudiantil, principalmente lo relacionado a la regularidad de los ciclos menstruales, así como la edad aproximada en que esta se pueda manifestar. Así mismo, en esta parte la comunidad

estudiantil hizo amplia mención de reflexiones sobre la naturalidad de la menstruación y la familiaridad con la información comentada para algunos y algunas.

### **8.5.5 Sesión 4. Autoconocimiento**

¿Qué pasó?

- **Homosexualidad:** en alusión a los comentarios que mencionaron a la homosexualidad como concepto, ejem: “*Nos enseñaron sobre la homosexualidad*”, “*Vimos un video de homosexuales*”, “*Vimos un video de un gay*”.
- **Reflexiones o moraleja del video:** esta categoría alberga los comentarios que hacían una reflexión en caso de que vivieran esta situación de primera mano, ejem: “*Vimos un video que no te tienes que burlar de que sean homosexuales y los tenemos que ayudar*”.
- **Aprendizaje sobre el contenido abordado en el video:** en relación a los comentarios que mencionaron algún aprendizaje que obtuvieron a partir del contenido del video, como lo relacionado a la diversidad o las “preferencias sexuales”, ejem: “*Aprendimos de los diferentes gustos de género, por ejemplo: gay, bisexual, etc.*”, “*Hablamos sobre las preferencias sexuales de cada persona*”.

En esta sesión, la mayoría de los comentarios aludieron a la situación presentada en el video, donde un amigo le cuenta a otro sobre su orientación sexual homosexual; este término fue el mayormente escrito en los comentarios, junto con sus variantes como persona gay, por ejemplo. Así mismo, los comentarios aludieron a elaborar algunas reflexiones en caso de pasar por alguna situación similar o cuál debería de ser la actitud ideal al vivir una experiencia similar, donde se mencionaron valores como el respeto en repetidas ocasiones, así como la

idea de no discriminar. Por último, hubo algunos comentarios que relacionaron la situación presentada en el video con conceptos relacionados a la diversidad en las preferencias sexuales.

### ¿Qué sentí?

- **Nada**: En relación a los comentarios donde expresaron sentimientos de indiferencia.
- **Incomodidad/Vergüenza**: esta categoría incluye todos los sentimientos relacionados a la incomodidad y vergüenza a partir del contenido mostrado en el material de video, ejem: “*Vergüenza por burlarme de ellos*”, “*Me sentí muy raro porque casi no vemos videos acerca de eso*”, “*Raro, porque no tengo amigos gays*”.
- **Reflexión**: en relación a los comentarios donde se manifestó una reflexión a partir del contenido o incluso opiniones personales sobre el tema, ejem: “*Conciencia porque el tema no es burla ni juego*”, “*Yo me sentí relajada, porque para mí las personas con diferentes gustos sexuales son iguales*”, “*Sentí commoción, por aquellas personas que pueden sentir pena por sus gustos*”.
- **Seguridad**: esta categoría alude a algunos de los comentarios que manifestaron haber sentido seguridad o bienestar mientras veían el contenido: “*Me sentí seguro e informado*”
- **Alegria/bienestar**: en relación a los comentarios que manifestaron el sentimiento de alegría o bienestar por haber abordado el tema a través del material de video: “*Alegria, porque un amigo es gay y lo puedo apoyar*”, “*Sentí bonito, feliz, respeto*”, “*Sentí alegría y mucho más respeto*”.
- **Enojo**: esta categoría involucró algunos comentarios que manifestaron desaprobación ante reacciones de algunos estudiantes al momento de ver el material: “*Me sentí muy*

*mal al escuchar su opinión de los hombres ya que creen que es malo que un hombre sea gay”.*

- **Curiosidad:** en relación a algunos comentarios que manifestaron haber despertado su interés por el tema a partir del contenido abordado en el material, ejem: “*Curioso sobre el tema*”.

Los resultados del análisis de este material reflejan variedad de sentimientos a través de los comentarios de la bitácora aplicada, donde la mayoría se relacionan a la incomodidad o la indiferencia, sin embargo, también se mencionaron sentimientos como la alegría, la curiosidad o la seguridad al haber abordado el contenido en el salón de clases. Al igual que en video sobre la menarquía, algunos comentarios mencionaron el sentimiento del enojo debido a las reacciones masculinas sobre el contenido, donde aluden a actitudes de desaprobación en relación a la homosexualidad por parte de los estudiantes.

¿Qué aprendí?

- **Respetar/no discriminación:** en relación a los comentarios que aludieron a un aprendizaje en torno a la no discriminación o al respeto a la preferencia sexual: “*Que hay que respetar*”, “*que no hay que discriminarlos*”.
- **Homosexualidad:** “*Que los homosexuales tienen dificultad para demostrar lo que sienten*”, “*Que hay hombres que les gustan los hombres*”, “*Que conocernos a nuestros gustos de las formas y diferentes gustos*”.
- **Cómo actuar ante una situación similar:** “*Que no debemos burlarnos por ser homosexuales y que no los debemos dejar solo que los ayudemos*”, “*Que hay que ser bueno con ellos*”, “*Yo ayudaría a poyarlo y no me importaría que se burlen*”, “*Yo*

*ayudaría porque no saben el niño cómo se siente el niño”, “Yo apoyaría a mi amigo, al final de cuentas seríamos sexo opuesto”,*

- **Percepciones negativas sobre la homosexualidad:** *“Si tienes un amigo gay no te juntas con él porque te dirán un aplauso para esa pareja que está enamorada”.*

Sobre los aprendizajes obtenidos a partir del contenido de este material, la comunidad estudiantil manifestó, en su mayoría, reflexiones sobre el respeto y la no discriminación a raíz de las preferencias sexuales, así mismo, se siguió repitiendo el concepto de la homosexualidad, mismo que es utilizado varias veces en el video, para expresar percepciones en torno al tema. Aunque los sentimientos de enojo registrados en las bitácoras de algunos estudiantes reflejaron que hubo burlas y comentarios despectivos en el momento de ver el video, solo hubo un comentario registrado que hizo alusión a una idea parecida y se muestra en la categoría: “percepciones sobre la homosexualidad”.

### **8.5.6 Sesión 5. Placer**

¿Qué pasó?

- **Placer:** comentarios en relación al contenido puntual del video: *“Hablamos sobre el placer”*
- **Ver un video:** En relación a la actividad realizada, ejem: *“Vimos videos”*
- **Satisfacción:** Comentarios en relación a entender al placer como una acción para la satisfacción: *“Vimos un video sobre la satisfacción”*
- **Consentimiento:** Aquí se concentraron los comentarios relacionados al consenso en la vivencia del placer, ejem: *“Hablamos sobre "placer" y sobre el consentimiento de*

*mi pareja al tenerlo”, o, “Nos habló sobre el placer y que nadie nos puede obligar a descubrirnos”.*

- **Pareja:** Esta categoría incluyó los comentarios relacionados al placer a partir de un vínculo de pareja: “*Es que eso se puede hacer con la persona que después tengas una pareja*”.

Este material acumuló comentarios en relación a la actividad llevada, ver videos, sobre el tema del placer. La mayoría de los estudiantes mencionaron una de las ideas compartidas en el video, sobre el placer como una forma de satisfacción, así como su experimentación en pareja. Así mismo, se comentó la relación de la vivencia del placer en pareja junto con la idea del consentimiento.

¿Qué sentí?

- **Nada:** En esta categoría se incluyen los comentarios como el siguiente: “*Pues casi nada solo estaba poniendo mucha atención al tema*”, “*Pues no sentí nada*”
- **Normal/Bienestar:** Esta categoría incluye los comentarios que mencionaron sentimientos de normalidad o bienestar al momento de ver el material de video, ejem: “*Me sentí a gusto*”, “*Bien, sabiendo lo que también significa*”
- **Pena/vergüenza/nervios:** “*Un poco de vergüenza hablar del tema*”, “*Raro porque algunas cosas no las conocía*”
- **Curiosidad:** “*Yo sentí curiosidad*”, “*Sentí curiosidad y emoción*”
- **Incomodidad:** “*Me sentí incómoda*”, “*Pues nada, pero cuando empezaron a platicar me puse incómoda*”, “*Me sentí incómodo porque hablaron de algo muy personal*”.

En esta parte de la bitácora, los sentimientos comentados por la comunidad estudiantil giraron en torno a la indiferencia mayormente, seguido por sentimientos de incomodidad, pena o vergüenza, en los cuales se hicieron comentarios aludiendo al placer como “algo muy personal” para hablar de ellos. Por otro lado, se registraron sentimientos de bienestar por aprender sobre el tema y curiosidad en relación al tema abordado. A comparación de otros videos, los comentarios de este material no estructuraron críticas o análisis sobre el contenido compartido.

### *¿Qué aprendí?*

- **Nada**: En esta categoría se incluyen los comentarios como el siguiente: “*Nada*”
- **Aprendizaje puntual**: Aquí se incluyen aquellos comentarios que expresaron un aprendizaje específico a partir del contenido del video, por ejemplo: “*Que el placer no solo es la sexualidad*”, “*Que el placer no solo se experimenta en la sexualidad*”, “*Que el placer se puede sentir física y mentalmente*”, “*En que se puede expresar el placer (física y emocionalmente), también sobre el placer personal se le llama masturbación*”, “*Que el placer no solamente es tener relaciones sexuales*”.

En este material, la mayoría de los aprendizajes comentados en la bitácora por las y los estudiantes, giraron en torno al concepto del placer y su diversidad, en tanto que no solamente se manifiesta al momento de mantener relaciones sexuales.

### **8.5.7 Sesión 6. Vínculos afectivos**

¿Qué pasó?

- **Narración de la historia del video:** Esta categoría incluyó aquellos comentarios que hicieron una narración en torno a la historia que se abordó en el video, sobre la historia de una pareja, por ejemplo: “*Una niña se enamoró de un chico mayor y el chico le decía que se saliera de estudiar y la niña no estaba muy segura y al final lo terminó*”.
- **Aprendizaje o moraleja de la historia:** En esta categoría se incluyeron los comentarios que aportaron un aprendizaje o moraleja a partir de la historia narrada en el material de video: “*Vimos videos sobre el placer y lo importante de no tener novio de tanta diferencia de edad*”, “*La importancia de andar con personas de tu edad*”, “*Vimos un video sobre que nadie te tiene que obligar*”
- **Chisme:** Esta categoría incluye los comentarios que identificaron a la historia como un chisme y el contenido que se abordó en la historia del video, ejem: “*Vimos un video sobre un chisme*”, “*Hablamos sobre los novios, jaja*”, “*Hubo un chisme de una muchacha que quería un muchacho que era más grandes que ella tenía 14 y el 24 y le decía que se saliera de la escuela, pero ella lo pensó y no se salió*”.

En este material, la mayoría de los comentarios giraron en torno a narraciones sobre la historia que se presenta en el video, donde las y los estudiantes describieron a detalle la problemática a la que se enfrentaron los personajes involucrados. Por otro lado, también existieron comentarios que interpretaron a la historia como un chisme de dos estudiantes; en la mayoría de los comentarios (de las tres categorías), se reflexionó en torno a la edad adecuada para mantener una relación de noviazgo, así como discusiones sobre la conveniencia de mantener vínculos de pareja con amplia diferencia de edad.

### ¿Qué sentí?

- **Nada**: En relación a los comentarios que expresaron sentimientos de indiferencia, como: “*Nada*”
- **Raro/pena**: Esta categoría alberga los comentarios que expresaron sentimientos de rareza o pena en relación al contenido del video: “*Me sentí raro porque casi no hablamos de esos temas*”
- **Preocupación**: En relación a los comentarios que expresaron sentimiento de preocupación por la historia relatada en el video: “*Sentí preocupación*”
- **Aprendizaje**: Aquí se conjuntaron los comentarios como: “*Sentí que nos dieron más orientación y sentí pena porque quería hablar, pero me daba pena decirle a Luz*”.

En esta parte de la bitácora, los comentarios giraron en torno a sentimientos de preocupación por la situación presentada en el video, así como indiferencia e incomodidad al abordar el tema en el salón de clase.

### ¿Qué aprendí?

- **Manejo del noviazgo**: Esta categoría incluye los comentarios que aludieron a situación relacionadas a cómo actuar en una situación de noviazgo similar a la que fue abordada en el video, como los siguientes: “*Que debemos fijarnos en la persona correcta para tener una relación sana*”, “*Que debes de estar segura con tu relación*”, “*Que sí importa la edad y que nuestra pareja no debe obligarnos a nada y ni mucho menos a dejar la secu*”, “*Que una muchacha estaba con su novio y su novio quería tener relaciones sexuales y la muchacha no sabía que hacer*”.

- **Edad** en el noviazgo: Esta categoría conjuntas los comentarios relacionados a la relevancia de la edad en los vínculos de noviazgo, ejem: “*Que la edad sí importa*”, “*No debemos tener novios mayores*”.
- **Consenso** en el noviazgo: Aquí se conjuntaron aquellos comentarios que hicieron alusión al consenso en el noviazgo, ejem: “*Que nadie te puede obligar a nada y menos irte a vivir con él y el hombre es mayor*”
- **Amor**: Esta categoría incluye comentarios donde el aprendizaje mencionado fue en torno a las relaciones amorosas, ejem: “*Del amor*”.

Aquí, se concretaron comentarios sobre el parentezaje obtenido a partir del material educativo, donde la mayoría comentó el tema del manejo del noviazgo y la importancia de mantener vínculo donde haya consenso e igualdad de condiciones para tomar decisiones.

#### **8.5.8 Sesión 7. Relaciones con otros y otras (Parte 1: Camila)**

¿Qué pasó?

- **Narración del video**: Esta categoría incluyó aquellos comentarios que hicieron una narración en torno a la historia que se abordó en el video, sobre la historia de una pareja de estudiantes, por ejemplo: “*Vimos un video de una niña que tenía novio a escondidas y no les dijo a sus padres entonces su novio quería relaciones sexuales, pero Camila no quería. Se puso frustrada y nerviosa.*”
- **Reflexión del video**: Esta categoría incluye una reflexión en torno a la situación que viven los personajes del video: “*Son dos personas en conflicto por la presión de tener relaciones sexuales, una persona va completamente decidida y la otra no*”,

*“Hablamos sobre la manipulación”, “Hablamos de lo importante que son las decisiones”.*

- **Relaciones sexuales:** Aquí se incluyen los comentarios que hicieron alusión a la parte del video en torno al inicio de la vida sexual y que se refirieron a ello como los siguientes comentarios: *“Que una muchacha estaba con su novio y su novio quería tener relaciones sexuales y la muchacha no sabía que hacer”*, *“Hablamos sobre una persona que su novio quería tener relaciones ella se siente confundida”*, *“Vimos un video sobre una historia de una adolescente donde su novio le propone tener relaciones sexuales”*.
- **Decisión:** Aquí se conjuntan los comentarios en relación al momento de tomar una decisión en torno a la relación de noviazgo narrada en el video: *“Vimos un video en el que Camila tenía que tomar una gran decisión ya que si no tenía relaciones sexuales con su novio la iba a terminar”*, *“Hablamos sobre una decisión muy difícil de tomar”*.

Los comentarios sobre este material educativo giraron en torno a narraciones de la situación atravesada por la protagonista del video, donde además se hicieron reflexiones sobre la dificultad para tomar decisiones, así como interpretaciones en torno a la manipulación, la indecisión y la presión al momento de iniciar una vida sexual.

¿Qué sentí?

- **Curiosidad:** Esta categoría alberga los comentarios que manifestaron haber sentido curiosidad a partir de la historia del video, ejem: *“Sentí un poco de curiosidad por la decisión que va a tomar”*, *“Sentí curiosidad por lo que iba a hacer Camila”*, *“Sentí*

*un poco de curiosidad por saber más”, “Curiosidad y sorprendida”, “Curiosidad por cómo tomar una decisión”.*

- **Nada**: En relación a los comentarios que expresaron sentimientos de indiferencia, como: “Nada”
- **Incomodidad/Pena**: En relación a los videos que manifestaron incomodidad o pena ante el contenido abordado en el material, ejem: “*Un poco incómoda, rara*”, “*Pasó que me sentí incómoda*”, “*Pues algo de pena*”, “*Pues un poco de pena*”
- **Preocupación**: Algunos comentarios que manifestaron sentir preocupación por la situación de los personajes del video: “*Sentí preocupación al pensar que hay chicas y chicos que pasan por este tipo de situaciones*”
- **Confusión**: En relación a los comentarios que manifestaron confusión por la situación narrada en el video: “*Un poco confundido porque no sé por qué el hombre le dijo eso a poca edad*”, “*Un poco confundido y raro*”

Respecto a los sentimientos registrados por las y los estudiantes en la bitácora, se registraron en su mayoría aquellos relacionados a la curiosidad por saber el desenlace de la situación, así como preocupación por no saber cuál decisión es la más adecuada para la protagonista, así como incomodidad por parte de algunos estudiantes. Por último, se registraron comentarios en relación a sentir confusión por la situación que ambos protagonistas se encontraban atravesando.

¿Qué aprendí?

- **Tomar decisiones**: Esta categoría incluye los comentarios que mencionaron haber aprendido a tomar una decisión en relación al contenido del video, ejem: “*Aprendí a tomar decisiones correctas y buenas no malas porque pueden traer consecuencias*

*malas”, “Aprendí que hay que tomar decisiones con responsabilidad”, “Que no debemos tomar una decisión apresurada sobre la sexualidad”*

- **Consenso:** Esta categoría incluye los comentarios que mencionaron haber aprendido sobre el consenso a partir de la historia del video, ejem: *“Que si no quieren tener relaciones no te tengan que obligar”, “Que nosotros debemos tener consentimiento sobre si queremos tener relaciones a temprana edad”, “Cómo tomar una decisión”, “Que cuando no quieras no te pueden obligar”*
- **Pensar o razonar antes de actuar:** Aquí se incluyen los comentarios en relación a pensar o razonar antes de tomar una decisión como la representada en el contenido del video, ejem: *“Que tienes que pensar las cosas antes de hacerlas y tener un conflicto”, “Aprendí que pensar muy bien las cosas antes de tomar una decisión. Y que no nos pueden obligar a tener relaciones sexuales si no queremos y no importa a quién perdamos en nuestras vidas”.*

La mayoría de los comentarios registrados en esta sección de la bitácora, giraron en torno a haber adquirido herramientas para tomar decisiones, como tomarse tiempo para analizar y reflexiones antes de tomar decisiones sobre la sexualidad, así como la importancia del consenso en pareja.

#### **8.5.9 Sesión 8. Relaciones con otrxs (Parte 2: Martín)**

¿Qué pasó?

- **Narración de la historia:** *“Martín reflexionó a los mensajes que le envió a Camila”, “Martín contó su versión de lo que pasó con Camila”, “Martín explicó qué le dijo a*

*Camila que la amenazó por no querer tener relaciones con él”, “Vimos un video sobre un problema de una relación de una pareja que el novio ya quiere tener relaciones”*

- **Aprendizaje o interpretación del video:** *“Vimos un video y hablamos sobre las cosas que deberíamos hacer mientras estamos enojados”, “Martín se sentía frustrado al pensar lo que le dijo a Camila”, “Vimos un video de su novio de Camila que no sabía cómo expresarse”, “Vimos un video en el que nos cuentan un chisme sobre una pareja en el que el hombre le hace un chantaje emocional a su novia pues la está presionando para tener relaciones sexuales”.*

Sobre esta sesión, que es la continuidad de la sesión número 7, pero sobre la versión del personaje masculino de la historia (Martín), los comentarios registrados hicieron una interpretación sobre la historia y narraron la situación que el personaje estaba viviendo. En ambas categorías se incluyen algunas reflexiones, como la idea de asimilar a las acciones de Martín como un “chantaje emocional”, por querer condicionar a su novia para que tenga relaciones sexuales con él. Se comenta la idea de la amenaza como recurso utilizado por el personaje, así como lo relacionado a no saber expresar sus sentimientos adecuadamente.

¿Qué sentí?

- **Nada:** Aquí se incluyeron comentarios que detonaron indiferencia, ejem: “Normal, no sentí nada”.
- **Confusión:** Aquí se incluyeron comentarios en relación al sentimiento de confusión luego de haber visto el material de video, ejem: “Confundida”, “*Confundida, ya no sé qué está bien*”.

- **Tristeza:** Aquí se conjuntaron los comentarios en relación al sentimiento de tristeza por la historia narrada, ejem: “*Sentí un poco de tristeza por la frustración de Martín*”, “*Triste que Martín mandaba a Camila*”.
- **Curiosidad:** En relación a los comentarios que manifestaron sentimientos de curiosidad y asombro por el desenlace incierto de la historia, ejem: “*Curiosidad y asombro*” “*Curiosidad qué iba a pasar*”.

La mayoría de los comentarios registrados en esta parte de la bitácora, denotaron indiferencia, sin embargo, hubo otros comentarios que denotaron sentimientos de confusión por la situación presentada en el video, por no saber cuál decisión es mejor para cada personaje, así como curiosidad por conocer el desenlace de la historia. Por último, algunos comentarios reflejaron tristeza debido a las reacciones del personaje Martín y el trato recibido por su pareja Camila.

#### *¿Qué aprendí?*

- **Decisiones y enojo:** En relación a los comentarios que mencionaron la importancia de evitar tomar decisiones bajo la influencia del enojo como el aprendizaje que adquirieron con el material, ejem: “*Por más enojados que estemos no decir cosas que no queremos decir para no lastimar a alguien*”, “*Que es estaba enojado y por eso la amenazó*”, “*Que es mejor tratar de tranquilizarnos a decir cosas sin sentido*”, *Que tengo que controlar mis sentimientos correctamente*”.
- **Consenso:** Esta categoría incluye los comentarios que mencionaron haber aprendido sobre el consenso a partir de la historia del video, ejem: “*Sobre no sobornar a alguien a tener relaciones sexuales*”, “*Que no hay que obligar a nadie*”, “*Que no debemos maltratar a las mujeres si no quieren*”

- **Tomar decisiones**: Esta categoría incluye los comentarios que mencionaron haber aprendido a tomar una decisión en relación al contenido del video, ejem: “*Las decisiones de todas y todos valen lo mismo y son importantes, por lo que las tenemos que respetar*”, “*A tomar decisiones buenas*”
- **Pensar o razonar antes de actuar**: Aquí se incluyen los comentarios en relación a pensar o razonar antes de tomar una decisión como la representada en el contenido del video, ejem: “*Aprendí que tenemos que respetar la decisión de los demás y no forzarlos a nada o algo que no quieren hacer*”, “*Que debemos de pensar para tener relaciones*”.

Los aprendizajes mencionados en esta sección de la bitácora se relacionaron a reflexiones sobre cómo abordar el enojo y la importancia de regular las emociones para tomar mejores decisiones. De manera general, las categorías comentaron la necesidad de aprender a tomar decisiones donde se respeten las perspectivas de las personas involucradas, sobre todo en el ámbito del inicio de la vida sexual, donde se mencionó al consenso como indispensable.

### **8.5.10 Sesión 9. Salud**

¿Qué pasó?

- **Ver un video**: En relación a los comentarios que hicieron alusión a la actividad realizada, ejem: “*Vimos un video*”
- **Cuerpo, menstruación y sexualidad**: Esta categoría incluye todos los comentarios que hicieron alusión al contenido abordado en el video, por ejemplo: “*Vimos un video en donde nos explicaron cosas sobre el vello en el cuerpo, y sobre la menstruación*”, “*Vimos un video sobre preguntas sobre nuestro cuerpo y nuestra sexualidad*”, “*Vi*

*un video acerca del cuerpo humano, el vello público, la menstruación y cómo cuidar nuestro cuerpo”*

- **Reflexión del contenido del video:** Aquí se conjuntan los videos que incluyeron una reflexión a partir del contenido del video: “*Habla sobre que es normal tener vellos en partes íntimas sobre cuando tenemos que tener relaciones sexuales*”, “*Que tener vellos no es nada malo*”, “*Habla sobre que es normal tener vellos en partes íntimas sobre cuando tenemos que tener relaciones sexuales*”.

En este video, se hicieron comentarios sobre la información compartida respecto a los cambios en el cuerpo debido a la etapa de la adolescencia, como el vello público, la menstruación y hábitos de cuidado para el cuerpo. Así mismo, se comentó en menor medida acerca de la edad para el inicio de una vida sexual.

¿Qué sentí?

- **Nada:** Esta categoría incluye los comentarios que demostraron indiferencia ante el contenido del video.
- **Curiosidad:** En relación a algunos comentarios que manifestaron curiosidad como el sentimiento provocado por el contenido del video, ejem: “*Curiosidad por lo que decía el video*”, “*Muchas sabiduría, alegría y curiosidad*”
- **Pena/nervios:** Para albergar a los comentarios que manifestaron sentimientos como pena o nervios ante el contenido del video: “*Sentí raro y pena, nervios*”, “*Nada, raro, pena*”, “*Rara y nerviosa*”.

Los sentimientos frecuentes registrados en este material, fueron registrados en las categorías de curiosidad, pena y nervios, donde no se hicieron comentarios particulares sobre los

motivos de estas reacciones, sin embargo, es posible relacionar estos sentimientos al hablar en torno al cambio físico de los cuerpos y algunas situaciones que podrían estar experimentando las y los estudiantes en el momento de ver el material.

¿Qué aprendí?

- **Contenido específico/vellos públicos/cuerpo/inicio de la vida sexual:** Aquí se incluyen los comentarios que hicieron alusión a uno o varios de los contenidos particulares que se abordan en el video, ejem: “*Que los vello son algo normal del cuerpo*”, “*Que tenemos que saber que a veces crecen los vello en tu cuerpo y que es natural*”.
- **Reflexión sobre el contenido:** Aquí se incluyen los comentarios que incluyen una reflexión en torno a un contenido sobre el video, ejem: “*Que si tenemos vello no debemos de tener pena*”.
- **Cuidar mi cuerpo/cuidarme:** En relación a los comentarios que mencionaron al cuidado como el aprendizaje obtenido a partir del material: “*sobre el vello público y la menstruación y a cuidar mi cuerpo*”, “*A cómo cuidar nuestro cuerpo*”.

Por último, los aprendizajes comentados por las y los estudiantes fueron en su mayoría relacionados al cuidado del cuerpo, comentando la idea de conocer sobre estos cambios como una forma de cuidarse. Así mismo, otros comentarios hicieron alusión a la idea de normalizar rasgos físicos como el vello corporal, luego de que el video planteara la idea de que su presencia en todos los cuerpos es natural.

Los resultados de la aplicación de la bitácora COL adaptada para esta fase de la investigación, mostraron los siguientes puntos angulares sobre los materiales educativos diseñados:

De manera general, la evidencia recabada en las bitácoras COL demuestra que la efectividad de los materiales educativos está directamente relacionada con la estrategia narrativa utilizada. Los videos que emplearon historias de vida y casos prácticos generaron un nivel de reflexión y análisis significativamente más profundo en los estudiantes, propiciando comentarios críticos y la formulación de posibles soluciones para situaciones de la vida real. En contraste, los videos con un formato puramente informativo, si bien lograron transmitir datos específicos, evidenciaron una recepción de la información más superficial, limitada a la reproducción de contenidos sin trascender a la comprensión o aplicación práctica. Asimismo, los registros revelaron la persistencia de prejuicios y actitudes de burla en ciertos temas sensibles, a pesar de que los estudiantes reconocen el respeto como la conducta esperada.

Los principales hallazgos de esta etapa de la investigación son los siguientes:

**1. Diferenciación de los comentarios según el formato del material:**

Las características de los comentarios elaborados por la comunidad estudiantil se distinguieron claramente de acuerdo a los materiales informativos, frente a los que utilizaron una historia de vida como estrategia para abordar el tema.

Es decir, los videos informativos incluidos en las sesiones: Introducción a las sexualidades, Anatomía sexual y reproductiva y Placer, obtuvieron comentarios que se limitaron a mencionar alguna de la información compartida en el material de video, mencionando principalmente contenidos relacionados con hábitos de cuidado. Los videos de las sesiones: Salud menstrual-Menarquía, Vínculos afectivos y Relaciones con otros y otras (parte 1 y 2), obtuvieron comentarios que incluyeron reflexiones más profundas, e incluso propiciaron

ideas donde se denotaron puntos de vista particulares al momento de ver los materiales educativos, reflejando un impacto en relación a aprendizajes prácticos, particularmente en cuanto a herramientas para la toma de decisiones.

Por ejemplo, en el video sobre el tema del placer, la mayoría de los comentarios sobre los aprendizajes obtenidos por la comunidad estudiantil, fueron como los siguientes: "Aprendí sobre el placer", "Que todos tenemos formas distintas de sentir placer", y, "Que no solamente con relaciones podemos sentir placer". Sobre esto, podemos identificar que los comentarios incluso transcribieron el diálogo utilizado en el video mismo, evidenciando una reproducción literal de la información sin un análisis profundo. Lo anterior es un indicativo de que, si bien es posible compartir contenidos para la comunidad estudiantil en un formato de video corto, hacerlo desde un diálogo meramente informativo, donde se comparte cierta información, pero sin utilizar referencias cercanas a problemáticas reales para ellos y ellas, no logra una trascendencia más allá de la reproducción de información, al menos en el plano de lo inmediato.

En el caso de los videos que utilizaron historias de vida como estrategia para posicionar una temática en particular, las características de las reflexiones por parte de las y los estudiantes, reflejaron un mayor sentido crítico y analítico. Por ejemplo, en el video sobre menstruación/menarquía, hubo comentarios donde se señaló la actitud masculina al momento de hablar sobre este tema, además otros comentarios optaron por hacer propuestas sobre cómo reaccionar si es que vivieran una situación parecida a la del personaje del video. Ejemplos: "(...) yo pienso que cuando a una niña le pase eso no debe tener pena, al contrario, tiene que decir sin que le dé pena" (como se puede ver, la categoría de "pena" era un aspecto central de la reflexión), "Que la menstruación no es tema de burla y es muy importante saber

sobre eso", "Sentí que fue interesante y a la vez enojo porque a los niños les parece gracioso este tema, pero no se deben de reír porque es un tema serio" (estos comentarios, extraídos de las bitácoras, reflejan un nivel de análisis crítico sobre las reacciones y el significado del tema, superando la mera reproducción de información).

Lo anterior indica que, en el caso de la presente investigación, resulta conveniente utilizar casos de vida para posicionar temáticas en torno a la educación integral en sexualidades. Si bien los videos informativos propician cierto impacto para ellos y ellas, posicionar una historia de vida hace posible generar un análisis desde la vivencia personal, para así identificar posibles soluciones desde las posibilidades individuales y colectivas de la comunidad estudiantil. Esto implica entonces considerar a los casos de vida como estrategia efectiva para la educación en sexualidades, con la intención de trascender el ámbito de la transmisión de información y pasar a la complejidad del análisis para la toma de decisiones de la vida cotidiana, de manera que los contenidos hagan sentido en el mundo práctico estudiantil.

## **2. Temas familiares y persistencia de prejuicios:**

Los comentarios expresados por las y los estudiantes reflejaron que algunos de los temas de las nueve sesiones ya eran familiares para ellos y ellas, tales como la menstruación, los cambios físicos de la adolescencia y el placer; esto, según la información registrada, lo habrían hablado previamente en clase. En el caso del tema de la menstruación, ciertos comentarios hicieron alusión a haber charlado anteriormente acerca del tema con su profesora en clase, en incluso en casa, y algunos testimonios fundamentaron cierta familiaridad a partir de la experimentación de la menarquía por cuenta propia.

A pesar de lo anterior, este mismo material, que abordó el tema desde la historia de una estudiante de secundaria que vive su periodo por primera vez, detonó reflexiones en torno a, por ejemplo, las reacciones de los alumnos hombres y la interpretación de las mismas por parte de las estudiantes. Aunque no se hizo un análisis de la aplicación de este instrumento por distinción de género, aquí fue notorio que para muchas de las estudiantes resultó importante señalar las conductas masculinas en torno a la menstruación, que fueron descritas como burlas, primordialmente, y que, según las estudiantes, son conductas que terminan por quitarle seriedad al tema, son incómodas y no permiten entablar un diálogo abierto: "Un poco de pena ya que mis compañeros se burlan de todo" (como se pudo constatar en las bitácoras, la pena era un factor emocional recurrente ante las burlas masculinas), "Sentí enojo porque algunos de mis compañeros no se supieron comportar", "De que se burlaron los niños y sobre la menstruación", "Interesante y a la vez enojo porque los niños les parece gracioso este tema pero no se deben de reír porque es un tema serio" (estos ejemplos confirman la categoría de "burlas" y el "enojo" de las estudiantes ante la falta de seriedad de sus compañeros).

Una situación similar a la anterior se hizo presente con el material de video utilizado en la sesión de Autoconocimiento, donde se describe la historia de un chico de secundaria que le cuenta a su mejor amigo sobre su orientación sexual homosexual. Al igual que el tema anterior, las reflexiones recabadas en este tema hicieron alusión a cómo actuar en caso de experimentar una situación similar. Si bien la mayoría de los comentarios recabados mencionaron la necesidad de respetar y no discriminar a las personas a partir de su orientación sexual, la naturaleza de la información recabada en esta fase denotó análisis sobre las reacciones inadecuadas, de nueva cuenta, por los estudiantes: "Coraje porque mi compañero (nombre) decía tonterías", "Vergüenza por burlarme de ellos", "Enojo porque mi

compañero (nombre) era muy grosero con el tema", "Me sentí muy mal al escuchar su opinión de los hombres ya que creen que es malo que un hombre sea gay" (estos extractos de las bitácoras corroboran la identificación de "actitudes de rechazo y de burla" por parte de los estudiantes).

Sobre esto último, podemos resaltar que, si bien la homosexualidad, según los comentarios analizados en esta fase, es reconocida como una manifestación humana que hay que respetar, es notoria la interpretación inmersa en la vida práctica de las y los estudiantes, que refleja actitudes de rechazo y de burla. Es decir, estos comentarios manifiestan que la comunidad estudiantil tiene clara la conducta que deberían de demostrar ante las expresiones propias de la diversidad sexual (respeto, no discriminación, etc), sin embargo, los comentarios analizados revelan la prevalencia de la verdadera percepción de los estudiantes, relacionada a lo inadecuado de manifestar una orientación sexual diferente a la heterosexualidad hegemónica.

### **3. Videos con mayor cantidad de comentarios sobre toma de decisiones:**

Finalmente, esta fase reveló que los videos con mayor cantidad de comentarios sobre la toma de decisiones fueron los diseñados para las sesiones: Vínculos afectivos y Relaciones con otros y otras (parte 1 y 2). En estas sesiones fue evidente el efecto de la estrategia de los casos de vida para posicionar la discusión sobre temas como el noviazgo con diferencia de edad y la importancia del consenso para el inicio de la vida sexual.

La mayoría de los comentarios analizados en estos materiales de video estuvieron relacionados a la identificación de elementos importantes para tomar decisiones, así como para afrontar el rechazo, el enojo y la importancia de la responsabilidad y el respeto en las

relaciones de pareja: "Por más enojados que estemos no decir cosas que no queremos decir para no lastimar a alguien", "Que tienes que pensar las cosas antes de hacerlas y tener un conflicto", "Puedes experimentar otras cosas diferentes si andas con alguien mayor", "Que nadie nos puede obligar a hacer cosas que no queremos", "Las decisiones de todas y todos valen lo mismo y son importantes, por lo que las tenemos que respetar :)" (estos comentarios de las bitácoras ilustran la reflexión sobre "herramientas para la toma de decisiones" y la "importancia del consenso").

El formato utilizado en estos videos demostró la posibilidad de entablar un diálogo abierto sobre los vínculos afectivos de las y los estudiantes, y la posibilidad de brindar herramientas para el autocuidado y para ejercer una sexualidad desde la libertad, la responsabilidad y la escucha.

Para finalizar, la pertinencia de los materiales educativos aquí diseñados se conjuga en los siguientes puntos:

1. Los materiales educativos en formato de video corto funcionan como detonantes para el diálogo de temas en EIS, especialmente para aquellos que son considerados incómodos o no propios de abordar en la escuela.
2. La música, el lenguaje y las referencias de imágenes (personajes, caricaturas, memes), son elementos fundamentales para que el material en formato de video resulte llamativo para la comunidad estudiantil. Mientras estos elementos sean afines a las referencias culturales y de consumo digital, mayor será la probabilidad de generar un impacto relevante ante el contenido presentado.
3. Las historias de vida como herramientas para posicionar un tema complejo, como el noviazgo, el inicio de la vida sexual, el consenso, la diversidad sexual, etc., generan

mayor posibilidad de diálogo, crítica y aprehensión del contenido por parte de la comunidad estudiantil.

4. Los materiales de video informativos tienen menor posibilidad de impactar a las y los estudiantes.
5. La construcción de una guía de uso sugerido como complemento para utilizar los materiales de video, si bien brinda un horizonte en relación a posibles formas de posicionar el tema en el aula, no garantiza que los materiales se vuelvan relevantes, pues su uso depende de la práctica escolar de cada docente.
6. La construcción de materiales educativos en EIS aquí presentados, no puede suplir la práctica docente cotidiana.

## **9.Discusión y conclusiones**

El presente proyecto fue desarrollado en los períodos de marzo a junio de 2023 y durante el mes de febrero de 2024. Durante estos lapsos, se llevaron a cabo diferentes actividades con enfoque participativo, que resultaron en la generación de un material educativo para la enseñanza en Educación Integral en Sexualidades de acuerdo con las problemáticas y necesidades expresadas por la comunidad de docentes y estudiantes de la Telesecundaria Epigmenio González, de la comunidad de Atongo, en El Marqués, Querétaro. A partir de lo anterior, se logró generar una herramienta con posibilidades de uso didáctico para detonar la discusión sobre situaciones propias del contexto de las y los estudiantes, para así fomentar el ejercicio de la ciudadanía sexual a través de espacios de participación.

Es importante señalar que este proceso estuvo acompañado de constantes replanteamientos a partir del trabajo en campo y del análisis teórico en relación con su pertinencia y relevancia.

Al igual que otras propuestas de investigación en el ámbito de la educación para la ciudadanía, ésta abona a la identificación de áreas de oportunidad gracias a los hallazgos aquí presentados, así como de las metodologías aplicadas.

Dicho lo anterior, a continuación, se describen las principales reflexiones a partir del proceso descrito en este documento, en diálogo con algunas de las propuestas teóricas que sustentaron la estructura de la investigación en relación al planteamiento metodológico escrito previamente.

En la escuela telesecundaria donde se desarrolló esta investigación, se identificó que la comunidad estudiantil involucrada relaciona contenidos en EIS con la prevención, el embarazo y las infecciones de transmisión sexual, es decir, con la dimensión biológica de la sexualidad. Lo anterior coincide precisamente con la revisión documental realizada en el apartado de antecedentes esta investigación, donde se menciona que los contenidos principales abordados en las aulas de clase mexicanas interpretan a la sexualidad desde el ámbito biológico, como un proceso natural humano encaminado a la reproducción, y como una actividad de riesgo (Acosta y Cevasco, 2022; Rosales y Salinas, 2017).

En este sentido, los contenidos abordados comúnmente en la institución educativa, cumplen con el objetivo de brindar herramientas de prevención relacionadas a la sexualidad, sin embargo, dejan fuera otros aspectos que forman parte de la perspectiva integral de debería prevalecer en la enseñanza en el aula.

Este análisis permite observar la prevalencia de una educación en sexualidades que ha sido identificada ya en investigaciones alrededor de Latinoamérica, como las expuestas en este trabajo, donde, de acuerdo con las perspectivas halladas en esta institución educativa, se ha priorizado el enfoque del riesgo. Si bien este rumbo tiene un claro origen histórico, pues surgió en un contexto donde se requirieron estrategias para reducir las altas tasas de fecundidad de la población en edad adolescente, ésta ya no es vigente para las necesidades de las comunidades de jóvenes actuales.

Según el Consejo Nacional de Población (2023), las tasas de fecundidad en los grupos de edad de los 15 a los 19 años de edad, se redujo en un 16.7% entre los años 2015 y 2023. En este sentido, es notorio que el enfoque de la prevención acotado a los embarazos a temprana edad ha tenido un claro resultado positivo a través de un trabajo en conjunto que incluye la intervención de estrategias federales como el programa ENAPEA, y sus reflejos en las aulas educativas a través de libros de texto y estrategias docentes.

Si bien lo anterior no puede ser entendido como aliciente para abandonar tal enfoque, sí sugiere un replanteamiento necesario principalmente en las estrategias aplicadas en el aula a través de los contenidos que se abordan diariamente y la intencionalidad de los mismos, pues los hallazgos que aporta este trabajo indican que para la comunidad estudiantil es claro el vínculo de la sexualidad con el inicio de la vida sexual, los embarazos y el uso de métodos antifecundativos, más no establecen otra posible relación, lo cual termina por replicar un discurso de prevención bajo el manto de la precaución y la extrañeza, y no de la libertad y la autonomía.

Esta última parte fue particularmente evidenciada en la etapa de retroalimentación de los materiales educativos (Fases 4 y 5), donde muchos de los sentimientos registrados en los

formatos de bitácoras de COL, estuvieron relacionados al sentimiento de pena o vergüenza al momento de hablar de temas relacionados al cuerpo, la experimentación del placer, las transformaciones corporales a raíz del crecimiento, entre otros más. El discurso que prevalece en la escuela reproduce entonces una postura que estigmatiza y simplifica la diversidad de las sexualidades humanas.

Por otro lado, educar bajo esta perspectiva puede tener relación con la comunidad docente y la perspectiva que tienen sobre sus estudiantes, así como las habilidades, herramientas, posibilidades y conocimientos con los que cuentan para enseñar contenidos integrales en sexualidades. En la Fase 2 (Sesión de Evaluación de contenidos), las y los docentes expresaron una perspectiva particular sobre sus estudiantes, donde sugirieron la necesidad de construir contenidos orientados a temáticas para que ellos y ellas conocieran su cuerpo y se familiarizaran con eventos como la menstruación, es decir, desde una mirada que asume a los estudiantes como sujetos que desconocen.

Lo anterior es relevante porque, en la Fase 4 (Retroalimentación de materiales educativos), y la Fase 5 (Retroalimentación de materiales educativos grupo piloto), las y los estudiantes manifestaron conocer naturalmente estos temas e incluso comentaron que no obtuvieron aprendizajes relevantes a partir de la revisión de estos contenidos, pues eran temas que ya conocían y no les generaban asombro.

La postura anterior puede analizarse a partir de la lectura propuesta por Claudio Duarte (2012), en relación a la representación adulta que considera a las poblaciones adolescentes como seres incompletos. En este sentido, puede ser posible identificar que, en la práctica de esta comunidad docente, las y los estudiantes son vistos desde un enfoque educativo tradicional que parte de la desconfianza, por lo tanto, se asume al profesorado como

responsible principal de brindar herramientas para que estos grupos de adolescentes no comentan errores.

Lo anterior también fue observado no solamente a través de las estrategias para la recolección de información de esta investigación, sino en la propia dinámica escolar observada en la escuela mientras se realizaba el trabajo de campo. Es decir, fue posible percibir un ambiente escolar constituido a partir de un sentido de superioridad adulta reflejado en la generalidad de las prácticas escolares; por ejemplo, la insistencia en que las y los estudiantes mantengan el porte del uniforme escolar sin permitir muestras de identidad individual (suéteres o sudaderas de otros colores, cortes o tintes de cabello, perforaciones, etc.), así como estrategias de “castigo” ante conductas inadecuadas, como sacarles del salón a hacer labores de limpieza, e incluso la norma que prohíbe el uso del teléfono celular para la comunidad estudiantil en las instalaciones de la escuela, entre otras más.

Estas estrategias, sin bien pueden estar plenamente justificadas y bien intencionadas, demuestran una reproducción de mecanismos para el mantenimiento del orden y el control desde una mirada institucional adulta, donde no son consideradas las perspectivas estudiantiles, pues se les asume siempre como receptores estáticos de las normas. Esta idea es relevante dado que la EIS pretende el abordaje de contenidos integrales que ahondan en temas que han sido históricamente aludidos a lo íntimo y personal, por lo que, un ambiente escolar restrictivo, que implementa estrategias para el control, vuelve complicada la tarea de educar en términos de la confianza, la apertura, la apropiación y la participación estudiantil activa.

Así mismo, los elementos que fortalecen una enseñanza preventiva de las sexualidades, vinculada a la falta de herramientas prácticas y conocimientos conceptuales propios de la

comunidad docente. Lo anterior fue un hallazgo que se hizo presente en la Fase 2, de evaluación de contenidos, donde el profesorado sugirió la generación de un documento guía para el uso de los materiales educativos que se propuso diseñar, con la intención de contar con una herramienta para consultar términos propios de la EIS que pudieran desconocer o que sus estudiantes pudieran llegar a preguntarles.

Si bien esto último sirvió para diseñar una propuesta de material educativo acorde a las necesidades propias de la institución escolar de esta investigación, hizo evidente que la comunidad docente identifica en su práctica una falta de conocimiento en el área.

Durante las fases de diagnóstico y evaluación de contenidos, se identificaron los principales intereses y problemáticas de los estudiantes en torno a la sexualidad, a partir de actividades participativas como lluvia de ideas, sociodrama y la dinámica de la Caja de Pandora. Las temáticas destacadas fueron: embarazo adolescente, noviazgo y toma de decisiones, inicio de la vida sexual, orientación e identidad sexual, uso de métodos anticonceptivos y cambios corporales. Estos temas se agruparon en ejes como autoconocimiento, placer, vínculos afectivos, relaciones interpersonales y salud.

El análisis reveló que, además del embarazo, preocupan a los estudiantes otros aspectos clave de su desarrollo sexual y afectivo. Asimismo, surgieron problemáticas del contexto social que influyen en sus vivencias, como el narcomenudeo, consumo de sustancias, desigualdad social y violencia de género, los cuales forman parte de su entorno cotidiano.

Como comenta Martínez (2018), los procesos participativos que establecen como punto angular a las sexualidades de estudiantes adolescentes reflejan, entre otras cosas, la amplia diversidad de problemáticas que coexisten en las percepciones y vivencias propias de las y

los estudiantes, como la desigualdad, la violencia de género, las deficiencias económicas y, en el caso particular de la presente investigación, las actividades laborales que ponen en riesgo la integridad de las y los estudiantes, como la compra y venta de sustancias, de ahí, por ejemplo, el particular gusto de las y los estudiantes por los corridos tumbados y sus representantes musicales.

Los resultados están en concordancia con la propuesta establecida por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), que establece la importancia de basar la práctica educativa desde un diagnóstico del contexto estudiantil, sin embargo, pone en evidencia la complejidad que ello implica. Aunque identificar problemáticas relacionadas, en este caso, al aprendizaje en EIS basado en necesidades y problemáticas particulares de una comunidad estudiantil, sirve para construir estrategias educativas contextualizadas, es indispensable contar con una serie de recursos que muchas veces no se encuentran disponibles en el ámbito educativo público.

Esta discusión abre una interrogante sobre las verdaderas posibilidades de establecer ejercicios de diagnóstico desde una metodología como la aquí propuesta, pues si bien son aplicables desde su aporte como referencia metodológica, parecen encontrarse con obstáculos logísticos que terminan por demostrar incompatibilidad con la dinámica cotidiana de las escuelas. Vale la pena pensar entonces en la importancia de los proyectos de investigación, como el aquí presentado, y su relevancia a través de este tipo de intervenciones que buscan la transformación de la Educación Integral en Sexualidades; su injerencia demuestra precisamente una respuesta asequible a las omisiones educativas históricas, que implica el involucramiento de las universidades y las instituciones en educación pública.

Esta última idea indica la consideración de estrategias educativas interinstitucionales, que entiendan a la educación en sexualidades a partir de su definición contextual, diversidad,

complejidad y necesidad constante de transformación, desde y para las comunidades estudiantiles. Así mismo, plantea la urgencia de reconocer las carencias educativas que afectan la calidad educativa disponible para las y los estudiantes, y las posibilidades para contrarrestarlas a través de proyectos educativos de acompañamiento.

El trabajo de investigación aquí presentado y el desarrollo de las fases de la investigación

1. Diagnóstico y 2. Sesión de evaluación de contenidos, permitió la construcción de materiales educativos acordes a las necesidades de aprendizaje y los intereses de la comunidad estudiantil.

A partir de lo anterior, la investigación permite concluir acerca de la conveniencia de construir instrumentos para explorar los intereses específicos de las y los estudiantes, con la intención de volverlos partícipes en el proceso de construcción de herramientas para fomentar su aprendizaje, como los materiales audiovisuales aquí presentados. Sobre esto, podemos proponer que llevar a cabo ejercicios de diagnóstico, diseño y evaluación de contenidos, permite incluir directamente a las y los estudiantes en su proceso de formación estudiantil.

Lo anterior es relevante debido a las estrategias participativas aquí implementadas, pues el propósito de estas es el involucramiento de las y los estudiantes a través de la exploración de sus percepciones e intereses. Si bien en este proyecto no hubo una injerencia completa por parte de la comunidad de estudiantes, sí la hubo en las fases de diagnóstico y evaluación, por ello, podemos determinar que la investigación aquí descrita completó los niveles descritos por Trilla y Novella (2001), como participación consultiva y proyectiva.

La participación consultiva fue concretada al momento de establecer la fase diagnóstica del proyecto y con los procesos de retroalimentación completados, donde fue posible establecer

contenidos de acuerdo a las perspectivas estudiantiles y hacer modificaciones en el diseño de los materiales construidos para uso de ellos y ellas. La participación proyectiva fue consumada en el momento en que las y los estudiantes fueron partícipes de la selección y evaluación de los contenidos de los materiales educativos pensados para la generación de primer grado, donde los estudiantes mayores se asumieron como agentes importantes para contribuir al aprendizaje de sus compañeros más jóvenes.

A pesar de lo anterior, se considera que el plano ideal de un proyecto como el aquí descrito, sería lograr el nivel de la *metaparticipación* (Trilla y Novella, 2001, p. 150), donde las y los estudiantes construyen e idean todas las fases de construcción de los materiales educativos aquí documentados, con la intención de propiciar un involucramiento completo, como muestra de un ejercicio de ciudadanía compleja.

Ahora bien, es importante comentar la relevancia de la participación en los hallazgos de esta investigación, dada la naturaleza de los resultados aquí presentados, pues el involucramiento de las y los estudiantes fue posible solo a través de las estrategias participativas aquí utilizadas. Los resultados demuestran la conveniencia de priorizar la perspectiva estudiantil para lograr la construcción de *ciudadanías legítimas* (Magistris, 2021, pág. 165) que sean compatibles, al mismo tiempo, con la construcción de ciudadanías sexuales informadas.

El diseño de los materiales en formato de video aquí presentados, junto con la construcción del manual para uso docente, reflejan la culminación de un proceso participativo que buscó trascender al plano de lo concreto, más allá de una estrategia sin retribución directa para la comunidad involucrada.

La evaluación de los materiales educativos aquí diseñados arroja resultados relevantes para identificar características que funcionan como detonantes para el abordaje de los contenidos de la EIS en el aula. La retroalimentación llevada a cabo en las fases 4 y 5 de la presente investigación, permitió identificar características importantes para comprobar la pertinencia de los materiales educativos diseñados.

Por otro lado, es importante señalar la relevancia de los procesos de diagnóstico para la identificación de temas de interés en el contexto de las comunidades estudiantiles. En el caso particular de la implementación de la Fase 1 de la presente investigación, los resultados indican que realizar estrategias de diálogo en espacios educativos formales trae diversos beneficios, entre ellos, el de la mera distensión para las y los estudiantes, al tratarse de actividades fuera de su rutina escolarizada cotidiana. En este sentido, también es necesario mencionar la relevancia de que estas mismas actividades sean a cargo de facilitadores que no comparten áreas escolares diarias.

Esto se menciona debido a los efectos identificados al momento de acudir a la institución como investigadora externa y notar el entusiasmo e interés por parte de las y los estudiantes, quienes en varias ocasiones mencionaron su necesidad por salir del salón e interrumpir su rutina para integrarse a las actividades de este proyecto. Lo anterior sustenta la pertinencia del uso técnicas participativas para el acercamiento con la comunidad estudiantil.

La anterior situación fue también comentada por la comunidad de docentes, quienes mencionaron el interés demostrado por sus alumnos. Aunque si bien esta situación no formó parte de los objetivos a explorar en esta investigación, es relevante debido al significado complejo/diverso que pueda adquirir una intervención de esta índole para la comunidad educativa participante.

El ímpetu demostrado por la comunidad estudiantil ante actividades como las aquí comentadas, puede estar relacionado a que la escuela reproduce conductas asimétricas donde se mantienen las posiciones de autoridad por parte de docentes y directivos, quienes ejercen mecanismos de control sobre la conductas e identidades de los estudiantes adolescentes. En este sentido, se establecen dinámicas escolares donde prevalece la estructura de poder adulta, que como menciona Duarte (2012), se va amoldando a la idea de que, desde su posición, los estudiantes requieren de un acompañamiento adulto estricto; de ahí que la propuesta de una actividad que no cumpla con esta dinámica de poder tan rigurosa resulte atractiva.

Un elemento que brinda sentido a lo anterior puede encontrarse en la metodología aplicada en cada una de las actividades, donde se procuraron aspectos como: el involucramiento libre y voluntario, la construcción de normas de convivencia en grupo, la libertad para expresar comentarios y opiniones dentro de un ambiente de respeto. Este tipo de estructura fortalece el involucramiento en una actividad que además fue presentada con el objetivo de convertirse en una herramienta para contribuir a la mejora de la enseñanza en EIS en escuela.

Retomando a Rodríguez Luna (2019) y CIDE (1990), los talleres que son planeados desde el enfoque participativo suelen generar confianza y comodidad, por lo que es importante manejarlos desde tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, con la intención de disipar posibles tensiones o momentos de conflicto, así como propiciar ambientes que permitan el involucramiento de las personas participantes.

Por otro lado, la pedagogía tradicional aplicada, todavía en nuestros tiempos, en el ámbito de una telesecundaria rural como la aquí implicada, alude a normas escolares tradicionales que no son atractivas para sus estudiantes, o que tienden a reproducir conductas restrictivas. Esta situación fue notoria en varios momentos de la intervención, como cuando algunos

estudiantes comentaron que estaba prohibido el uso de teléfonos celulares dentro de su escuela, o la regla imperante en torno a portar el uniforme escolar completo y sin modificaciones personales, e incluso algunas normativas aplicadas por algunos docentes hacia sus alumnos “indisciplinados”, como indicarles que barrieran toda la escuela y prohibir su participación en las actividades de este proyecto a manera de castigo.

Dentro de un contexto de dinámica escolar como la descrita anteriormente, proponer espacios para compartir opiniones y experiencias demostró, en este caso, la posibilidad de dialogar en torno a temáticas propias del ámbito psicosocial y afectivo del alumnado. Las situaciones frecuentes compartidas por las y los estudiantes aludieron directamente al proceso de desarrollo por el que transitan desde su posición como jóvenes adolescentes, así como del proceso de construcción de su identidad como seres autónomos, principalmente en lo que respecta a la toma de decisiones, como el identificar o construir relaciones afectivas sanas, el inicio de la vida sexual y el autoconocimiento.

Lo anterior demuestra la necesidad estudiantil por recibir orientación para adquirir herramientas socioemocionales que les sean de utilidad al momento de enfrentar este tipo de situaciones. Los casos más frecuentemente aludidos entre la comunidad de estudiantes, fueron los relacionados a los vínculos afectivos entre menores de edad y personas adultas, cuestión que se ve normalizada dentro de la comunidad, así como la duda frecuente en relación a cuándo saber el momento adecuado para iniciar una vida sexual activa o cómo determinar la orientación sexual individual.

La relevancia de abordar los ejemplos anteriores a partir del acercamiento en el ámbito educativo, a través de contenidos situados como los que propone este proyecto, recae en contribuir al proceso de transformación necesario en las escuelas contemporáneas, es decir,

que las estrategias educativas aplicadas en los espacios escolares prioricen la generación de espacios de esta índole, en lugar de reproducir normativas tradicionales, como las que siguen siendo evidentes en la cotidianidad de las escuelas.

El replanteamiento escolar que se comenta aquí, requiere direccionarse a partir de la idea que ya comenta Magistris (2022), en torno a la adopción de las incertidumbres dentro de la construcción de las estrategias en EIS; partir de la escucha y la reflexión de las propias adolescencias, es decir, desde un replanteamiento educativo no adultocéntrico que permita potencializar las identidades ciudadanas de las comunidades estudiantiles, al construir espacios de interacción homogénea.

La idea anterior está orientada a la consideración de las adolescencias no como ciudadanías incompletas, sino como unas que existen a partir de las oportunidades contextuales a las que tienen acceso, tanto en sus espacios escolares como fuera de ellos, pero primordialmente, desde su capacidad para la toma de decisiones y de su necesidad de contar con herramientas para la aprehensión, exigencia y ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

La discusión anterior, sobre considerar a la escuela como un agente que reproduce estructuras de poder, se alinea con los planteamientos de Ileana Schmidt Díaz de León (2003), quien argumenta que los materiales educativos y la dinámica escolar en general funcionan como medios de socialización que perpetúan roles de género y una estructura jerárquica, donde la "autoridad" adulta y las "normas" institucionales definen la identidad de los estudiantes en lugar de empoderarlos. Su análisis sobre cómo se enseña la estructura patriarcal y las funciones de género resuena con la observación de que la escuela, a través de sus prácticas de control, limita la expresión de la identidad individual y la participación activa de los

adolescentes, reproduciendo una visión de "ciudadanías incompletas" en lugar de promover su autonomía y libertad.

En este sentido, la intención de desarrollar estrategias de exploración y construcción de materiales para la enseñanza en el aula, posibilita en lo inmediato la construcción de ciudadanías jóvenes en ambientes escolares.

Los hallazgos de esta investigación también dialogan con la perspectiva de Baronnet y Morales (2018), quienes enfatizan cómo el currículum escolar, lejos de ser neutro, puede convertirse en un espacio de reproducción de desigualdades y prejuicios, especialmente el racismo. Su análisis resalta la importancia de que los contenidos y formas de enseñanza promuevan una reflexión y acción antirracista, cuestionando las jerarquizaciones entre grupos. Asimismo, subrayan la relevancia de que las historias y geografías de los pueblos originarios sean estudiadas, y que los recursos didácticos se adapten a las realidades culturales, incluyendo el uso de lenguas propias.

Esta idea refuerza la necesidad de que los materiales educativos no solo sean contextualizados, sino que también combatan activamente la invisibilización y el "racismo lingüístico" y cultural, como ellos mismos apuntan. Así, la creación de materiales contextualizados y participativos como los desarrollados en este proyecto, y la relevancia de la inclusión de las experiencias de los estudiantes de la Telesecundaria Epigmenio González, no solo busca abordar las problemáticas específicas en EIS, sino que inherentemente contribuye a un esfuerzo por dignificar las identidades socioculturales y descolonizar el conocimiento transmitido en el aula.

Por último, la tesis de Alejandra Martínez (2018), centrada en la implementación de un proyecto participativo con jóvenes de secundaria mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Servicio (APS), resulta altamente pertinente para enriquecer la reflexión sobre los hallazgos obtenidos en esta investigación en la telesecundaria de Atongo. Ambas investigaciones, aunque situadas en contextos distintos, coinciden en diversos aspectos que refuerzan la importancia de repensar el enfoque y la práctica de la Educación Integral en Sexualidades (EIS) dentro del entorno escolar.

En primer lugar, los resultados aquí presentados evidencian que las y los estudiantes comprenden la sexualidad principalmente desde un enfoque preventivo, asociado a embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos. Este hallazgo en Atongo se refleja también en el diagnóstico participativo desarrollado por Martínez (2018), donde los adolescentes identificaron la sexualidad como la principal problemática a tratar, pero bajo una narrativa de riesgo. Este tipo de enfoque, como ambas investigaciones señalan, limita la posibilidad de construir una visión integral, afectiva y libre de la sexualidad.

Asimismo, en ambas experiencias se identifica una desconexión entre las necesidades reales de los estudiantes y los contenidos escolares. La falta de abordaje de aspectos socioemocionales y afectivos fue común en los dos trabajos. Mientras en Atongo se documentó la sorpresa del estudiantado al tratar estos temas, en el trabajo de Martínez se fortaleció la capacidad de reflexión crítica a través del diálogo y la participación activa, demostrando el valor de construir espacios donde las emociones, los vínculos y la identidad tengan cabida.

Ambas investigaciones también coinciden en señalar la rigidez institucional como una barrera para el desarrollo de ciudadanías juveniles plenas. Las normas disciplinarias, las sanciones y el control sobre la imagen y expresión de las y los estudiantes revelan una estructura escolar adultocéntrica, que inhibe la participación juvenil. Tanto en Atongo como en el estudio de Martínez, se identificó que solo cuando se crean espacios de libertad, respeto y horizontalidad, los y las jóvenes pueden involucrarse activamente, proponer soluciones y construir aprendizajes significativos.

La perspectiva de género es otro punto clave de articulación. En la tesis de Martínez se analizó la participación diferenciada por género, observando desigualdades en la manera en que mujeres y hombres se involucran en las actividades escolares. En Atongo, se reconoció la necesidad de contenidos que aborden la identidad y orientación sexual, así como la violencia de género. En ambos casos, se hace evidente que una educación sexual integral requiere del reconocimiento y análisis de las desigualdades estructurales que atraviesan a las juventudes.

Por otra parte, ambas investigaciones coinciden en la importancia de generar materiales educativos contextualizados, que no sólo informen, sino que dialoguen con las experiencias, lenguajes e intereses del estudiantado. En Atongo, los materiales audiovisuales que representaban historias cercanas fueron mejor recibidos que los de corte informativo. Esto coincide con el enfoque de Martínez, quien plantea que el aprendizaje se potencia cuando parte del contexto y las realidades de los y las estudiantes.

Finalmente, ambos trabajos advierten sobre la necesidad de fortalecer la capacitación docente, reconociendo tanto las carencias como las condiciones laborales que atraviesan al magisterio. Si bien se demanda una educación transformadora, ésta solo puede lograrse con

docentes que cuenten con herramientas conceptuales, pedagógicas y afectivas para abordar la EIS desde una perspectiva crítica, integral y situada.

En suma, los hallazgos de la tesis de Alejandra Martínez amplifican y refuerzan los resultados obtenidos en esta investigación. Ambas coinciden en que una EIS transformadora requiere romper con prácticas escolares jerárquicas, reconocer a las y los adolescentes como sujetos de derechos, integrar contenidos que aborden la sexualidad desde la libertad y la autonomía, y construir materiales y espacios pedagógicos donde el diálogo y la participación sean ejes centrales. Estas coincidencias ofrecen un marco sólido para pensar en estrategias educativas interinstitucionales que dignifiquen las trayectorias escolares de las juventudes mexicanas.

## **10. Conclusión**

El desarrollo de la presente investigación permitió identificar la pertinencia de construir materiales educativos en Educación Integral en Sexualidades (EIS) desde una lógica situada, participativa y crítica, lo cual contribuye a la construcción de ciudadanías juveniles informadas, reflexivas y activas. A partir de la participación de estudiantes de nivel secundaria en Atongo, Querétaro, fue posible visibilizar una diversidad de intereses, necesidades y problemáticas vinculadas a la vivencia de sus sexualidades, lo cual brindó las bases necesarias para orientar la propuesta metodológica de este proyecto.

Uno de los principales hallazgos obtenidos está relacionado con el enfoque predominante que se utiliza en las aulas escolares mexicanas al abordar los contenidos de sexualidad. Tal como fue documentado en el marco teórico y en la fase diagnóstica, la enseñanza en EIS continúa centrada en la dimensión biológica y en el enfoque de riesgo, limitando la posibilidad de generar procesos formativos que aborden temas desde el autoconocimiento, los vínculos afectivos, la diversidad sexual, el placer o el consenso. Esta situación fue manifestada por las y los estudiantes como una ausencia importante, y también quedó reflejada en la forma en que interactuaron con los materiales educativos diseñados en este proyecto.

Asimismo, se identificó que la comunidad docente, aunque reconoce la necesidad de fortalecer sus prácticas pedagógicas en torno a la EIS, manifiesta la falta de herramientas conceptuales y metodológicas para abordar los temas de forma pertinente. Por ello, la elaboración del manual docente y los materiales audiovisuales resultan ser un aporte práctico y concreto para responder a estas necesidades, siempre y cuando se acompañen de procesos de formación y reflexión que tomen en cuenta las condiciones particulares de trabajo del magisterio.

Otro aspecto que se reafirma en este trabajo es la importancia de la participación estudiantil como eje de construcción de estrategias educativas. La consulta directa a las y los adolescentes sobre sus intereses y percepciones permitió construir una propuesta educativa más coherente con su realidad cotidiana, lo cual se vio reflejado en la recepción positiva de los materiales que apelaban a historias de vida y problemáticas reales. Esta experiencia permite pensar en una EIS que no sólo informe, sino que dialogue con los saberes previos, las emociones y las experiencias de las juventudes.

En este sentido, este trabajo también dialoga con otras experiencias que coinciden en señalar que una educación en sexualidades que parte de las juventudes y se construye con ellas, favorece el ejercicio de ciudadanías sexuales y políticas críticas, más allá del cumplimiento curricular o institucional.

Finalmente, este proyecto evidencia que es posible construir materiales educativos contextualizados, pertinentes y culturalmente significativos, siempre que se generen espacios escolares que promuevan el diálogo, la confianza, la horizontalidad y el reconocimiento de las adolescencias como ciudadanías legítimas. El trabajo desarrollado no sólo representa una

propuesta metodológica replicable, sino una invitación a transformar la mirada con la que entendemos la sexualidad, la juventud y el papel de la escuela en la formación integral de las personas. Desde esta perspectiva, educar en sexualidades implica también educar para la libertad, la dignidad y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

La construcción del material educativo aquí presentado es el resultado de un proceso de investigación a cargo de una institución universitaria que busca, precisamente, ser un referente para la generación y propuesta de estrategias educativas efectivas. Este último factor hace pensar en la complejidad de que, una vez que el proyecto haya llegado a su fin, sus resultados puedan ser de utilidad cotidiana para la comunidad estudiantil participante. Esta premisa se vuelve todavía más compleja si se contrasta desde la comprensión del universo escolar en nuestro país.

Dentro del contexto educativo mexicano, es bien sabida la inmensidad de las dificultades que acompañan la labor docente en el sector público en particular: salarios bajos, inestabilidad, exceso de carga administrativa, falta de herramientas para la enseñanza, jornadas laborales extenuantes, falta de oportunidades de crecimiento profesional, entre otras más. Esta cuestión es todavía más evidente dentro de un contexto educativo rural, históricamente menospreciado, como el que atañe a la telesecundaria implicada en este proyecto, y como el que ya se describió en el marco teórico de esta tesis.

Habiendo hecho mención de lo anterior, es necesario hablar de la necesidad de capacitación docente desde una urgencia empática, en comprensión de las condiciones que vive este gremio. Si bien el análisis realizado en este trabajo demuestra la conveniencia de brindar herramientas para incidir en la práctica docente cotidiana, ésta requiere ser pensada de

acuerdo a las particularidades que involucran el desarrollo pedagógico y didáctico de las intervenciones escolares en las instituciones.

Si bien los resultados de las evaluaciones de los materiales educativos aquí generados, demostraron que los estudiantes desarrollaron mayor interés por los que abordaron temas desde su cotidianidad, en menor medida que los que abordaron temáticas propuestas por el gremio docente, vale la pena reflexionar cómo introducir estrategias de esta índole dentro del ejercicio de los docentes, con el fin de provocar mayor interés y oportunidades de diálogo y reflexión en las relaciones entre profesorado y estudiantes.

En este sentido, se asume a la constancia y la comprensión como puntos angulares de la capacitación para el profesorado. La constancia se sugiere en tanto la responsabilidad de las autoridades educativas de brindar capacitaciones adecuadas para el personal docente, particularmente en el ámbito de la educación en telesecundarias. Estas capacitaciones deben ser pensadas además desde la comprensión empática del contexto laboral del personal y de los recursos y características particulares de las instituciones educativas a las que vayan dirigidas.

Esta idea implica generar herramientas tales como el manual de uso sugerido generado en este proyecto, donde se brinden posibilidades de trabajo docente breve dentro del aula, se brinde un marco conceptual para la consulta de términos propios de la EIS y se añada un cronograma sugerido para utilizar los materiales de video como utensilios para detonar el diálogo en el aula.

El material educativo aquí generado buscó convertirse en una herramienta propia del contexto en donde surgió, de ahí que no se considera (o recomienda) viable su réplica fiel,

sin embargo, se propone al proceso de construcción aquí descrito como punto de referencia a llevar a cabo en otros contextos estudiantiles. Es decir, se propone el seguimiento integral de las cinco fases metodológicas para identificar problemáticas estudiantiles particulares que sirvan como referentes para orientar contenidos de materiales educativos para estudiantes y docentes.

Lo anterior se concluye debido a los propios límites que implica el material educativo aquí generado, pues los resultados de la investigación demostraron la inclinación por temáticas propuestas por los estudiantes, en lugar de las identificadas por la comunidad de docentes del plantel. Las temáticas que resultaron con mayores comentarios positivos fueron las relacionadas a vínculos afectivos y relaciones con otros y otras, ambos fueron videos que relataron historias de vida donde los personajes implicados enfrentaban una problemática ante la que debían tomar una decisión.

En cuanto a los videos respecto a las temáticas: introducción a las sexualidades, anatomía sexual/reproductiva y salud, se obtuvieron menores comentarios de retroalimentación por parte de las y los estudiantes, quienes comentaron como sugerencias de modificación de los videos factores como la música, la historia e incluso las imágenes utilizadas. Todos estos videos abordaron cada tema desde una índole informativa, si bien se utilizaron referencias culturales y de lenguaje comunes para las y los estudiantes, este formato no resultó ser tan atractivo para el estudiantado.

En el caso de los videos sobre vínculos afectivos, relaciones con otros y otras y autoconocimiento, la mayoría de los comentarios estuvieron encaminados a cómo resolverían la situación si la estuviera viviendo y qué decisiones tomarían o les parecerían adecuadas ante las problemáticas enfrentadas por los personajes. Se puede comprender entonces que es

necesario abordar cada eje desde una situación común, allegada a las vivencias cotidianas de las y los estudiantes.

## **11. Referencias bibliográficas**

- Acosta-Buralli, K. y Cevasco, J.(2022).Análisis de la Legislación y el Abordaje de la Educación Sexual Integral en la Formación Docente de Educación Física en Argentina, México y Colombia. Cambios y Permanencias, 13(1),90-101.
- Arvizu et al (2022). Embarazo temprano en México: un análisis de la implementación descentralizada de la ENAPEA. – Ciudad de México: El Colegio de México, Red de Estudios sobre Desigualdades, 2022. ISBN 978-607-564-399-1.
- Baronett y Morales (2018). Racismo y currículum en educación indígena. Ra Ximhai, vol. 14, núm. 2, 2018. Universidad Autónoma Indígena de México, México.
- Benedict, Ruth. (1973) *Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural*. Tomado de: Recopilación de la Universidad Nacional Autónoma de México, por Pérez Islas, J, Valdez González M y Suárez Sozaya M. (2008). *Teorías sobre la juventud*.México. Versión digital PP: 335-45.
- Cabrera-Fajardo, D. PÁG.(2022). Educación sexual integral en la escuela. Revista UNIMAR, 40(1), 136-151. DOI:<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>.
- Cáceres, C. F., Mogollón, M. E., Pérez Luna, G., & Olivos, F. (2011). Sexualidad, ciudadanía y derechos humanos en América Latina: un quinquenio de aportes regionales al debate y la reflexión. IESSDEH/UPCH.

- Cairo, Alberto (2011). El arte funcional. Infografía y visualización de información. Prado editor, Madrid. ISBN: 978-84-9889-067-9.
- Castañeda, L. & Alvizo, C. (2021). Mujeres y ciudadanía. Introducción a la experiencia de la ausencia de derechos. En Castañeda, L. & Alvizo, C. (eds) (2021). Mujeres y ciudadanía. Relatos biográficos de experiencias de violencias, desigualdades y negación de derechos. SB editores. 9-26.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), (1990). Técnicas participativas para la educación popular. Registro No. 67.800, Santiago de Chile.
- Comité de Planeación para el Desarrollo Municipal (COPLADEM) (2020). Evaluación Preliminar FISM-DF 2019, Municipio del El Marqués.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oxímora revista internacional de ética y política núm. 7. Otoño 2015. ISSN 2014-7708. Ppág.119-137
- De la Cerda, D. (2023). [*Desde los zulos*]. Editorial Sexto Piso.
- Duarte, Claudio. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década No. 36, Cidpa, Valparaíso, Julio 2012, ppág.99.125.
- Díaz Camarena, J. (2020) Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. Diálogos sobre Educación, año 11, núm. 21, julio-diciembre 2020. ISSN: 2007 – 20171.
- Díaz de León, I. (2003). Prototipos de mujer en algunos materiales educativos de enseñanza primaria: atavismos y horizontes. Reencuentro, núm. 38, diciembre, 2003, ppág.73-82. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.

- Dirección General de Materiales Educativos (DGME), Gobierno de México (2023). Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-materiales-educativos/>.
- Dirección General de Materiales Educativos (DGME). (2010). La telesecundaria en México, un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. México. Primera edición, 2010. ISBN: 978-469-637-0.
- Faur, Eleonor y Gogna Mónica. (2016). La Educación Sexual en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. [ppág.198-227],, en: Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.]; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.]; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial; México D.F.: Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 2016. Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; académicas; 1.  
Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-111/696>.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas en México, Instituto Mexicano de la Juventud y Consejo Nacional de Población (2021). Situación de las personas adolescentes y jóvenes en México. Información oportuna para la toma de decisiones.
- GAYOU-ESTEVA, Úrsula; MEZA-DE-LUNA, María Elena; NORIEGA-VIVANCO, Sergio y VAZQUEZ-BAUTISTA, Luz Graciela. Panorama sobre Educación Sexual Integral, deseo y prospectiva de embarazo entre adolescentes de Querétaro. *Diálogos sobre educ. Temas actuales en investig. educ.* [online]. 2020,

- Giddens, A. 1992. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Ediciones cátedra, Madrid.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, M. (2010). Capítulo 12: El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. Pp: 362-390. Metodología de la Investigación. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. [digital].
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda.
- Jiménez, J. (2018). Ciudadanía sexual en Costa Rica: los actos, las identidades y las relaciones en perspectiva histórica Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México, (4) e152. <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.152>.
- López Bueno, M. 2019. *EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: UNA INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES DEL ESTADO DE MÉXICO*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Magistris, Gabriela. (2022). La Educación Sexual Integral en perspectiva: aportes desde un enfoque intergeneracional y antiadultista. [en línea] Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante. No 8, Año 4, Abril 2022-Septiembre 2022: 156-171. Red Trenzar: Santiago de Chile. ISSN (online) 2452-4301.

- Martínez Galán, A. (2018). Cuando las y los jóvenes participan: una mirada a sus problemáticas. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro.
  - Mejía J., M. R., (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22( ), 1-31.
  - Navarrete-Cazales, Z., & López-Hernández, PÁG.A. (2022). La telesecundaria en México. Perfiles Educativos, XLIV(178),63-78.[fecha de Consulta 25 de Octubre de 2023]. ISSN: 0185-2698. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13275479005>.
- 
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación integral en sexualidades. Un enfoque basado en la evidencia. ISBN de UNESCO: 978-92-3-300092-6.
  - Red por los Derechos de la Infancia en México (2020). La infancia cuenta en México. Versión amigable realizada por y para niñas, niños y adolescentes.
  - Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (2020), Diario Oficial de la República.
  - Reyes Juárez, A. (2020). Adolescentes, formación ciudadana y participación: una reflexión desde la escuela secundaria.
  - Rodríguez Luna, M, E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su

estudio. [pág: 13-43] Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

ISBN: 971-958-8782-07-2.

- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2), 133-154.
- Rojas Crotte, I. R., (2011). ELEMENTOS PARA EL DISEÑO DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN: UNA PROPUESTA DE DEFINICIONES Y PROCEDIMIENTOS EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. Tiempo de Educar, 12(24), 277-297.
- Rojas, R et al. (2017). *Educación Sexual Integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México*. Salud Pública Mex 2017;59:19-27.
- Rosales Mendoza, A. y Salinas Quiroz, F. (2017) Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? Revista electrónica Educare. EISSN: 1409-4258 Vol. 21(2) MAYO-AGOSTO, 2017: 1-21.
- Rubio, E. (2007). Antología de la sexualidad humana. Vo. II. México: Porrúa.
- Sánchez Melero, H; Jaurena, I. (2015) Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Revista Diálogo Andino Nº 47, pp: 143-149.
- Sandoval, S. C., & Rangel, Y. PÁG. (2021). Resistencia y oposición a contenidos de educación sexual en libros de texto gratuitos en México: 1974 y 2006. Revista

Brasileira de História de Educação, 21, 1-25.

<https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e171>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. Perfiles Educativos, XLI (166), 182-190.  
<https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>
- Secretaría de Gobernación. (2021) Estrategias de Educación Integral en Sexualidad (EIS) para personal docente. Guía didáctica.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2010 ). Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social. El Marqués, Querétaro.
- Secretaría de Gobernación (26 de septiembre de 2023). Desciende más de 16 por ciento la tasa de fecundidad de adolescentes en 2023. Gobierno de México.  
<https://www.gob.mx/segob/prensa/desciende-mas-de-16-por-ciento-la-tasa-de-fecundidad-de-adolescentes-en-2023#:~:text=Desciende%20m%C3%A1s%20de%2016%20por,Gobernaci%C3%B3n%20%7C%20Gobierno%20%7C%20gob.mx>.
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (SIPINNA) (2018), Gobierno de México.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2023). La Nueva Escuela Mexicana. Orientaciones para padres y comunidad en general. Primera edición, 2023, Ciudad de México.

- Tapia Fonllem, M. E. (2017). EDUCACIÓN SEXUAL PARA TODAS Y TODOS. LA ASIGNATURA URGENTE PARA EL LOGRO DE LA IGUALDAD EN MÉXICO. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Recuperado en: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2265.pdf
- Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA LA TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL FORO ONLINE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (36), 141-149.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137–164. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad, ppág.16-17.
- Universidad Autónoma de Querétaro (2023). Análisis de los libros de texto gratuitos. Grupo de trabajo UAQ.
- Valenzuela Arce, J.M. (2005). *El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura*. Anales de la educación común. Tercer siglo. Año 1, NO. 1-2. Adolescencia y juventud. Septiembre de 2005. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Poder ejecutivo del Estado de Querétaro (2021). Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo Adolescentes (GEPEA). Informe anual 2020.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Consentimiento informado**

Fecha: \_\_\_\_\_

Consentimiento informado para participar en proyecto

**Título del proyecto:** Construcción de Materiales Educativos en EIS para la formación en ciudadanía

**Responsable del proyecto:** Luz Graciela Vázquez Bautista

El presente documento tiene la intención de consultar la posibilidad de participación de su hijo/hija en un proyecto de investigación de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, con adscripción a la Maestría en Educación para la Ciudadanía, a cargo de la estudiante Luz Graciela Vázquez Bautista, con la asesoría del profesor Guillermo Hernández González.

El proyecto tiene la intención de construir un material educativo situado en Educación Integral en Sexualidades, a partir de las percepciones de las y los estudiantes de la telesecundaria de Atongo. Para lograr lo anterior, es necesario llevar a cabo talleres participativos dedicados a estudiantes que decidan compartir sus opiniones con el equipo investigador.

Con la firma de este documento expresa su consentimiento para la participación de su hijo/hija, siempre y cuando ésta sea libre y voluntaria. Las y los estudiantes que decidan participar en este proyecto podrán interrumpir su participación en cualquier momento. El

equipo investigador garantizará un manejo responsable de la información compartida por cada estudiante, misma que será concebida desde la objetividad científica, la confidencialidad y la no represalia.

La posible publicación o difusión de la información aquí recabada será únicamente con fines científicos y mantendrá el principio de la confidencialidad en todo momento.

Yo \_\_\_\_\_ madre/padre/tutor he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Autorizo la participación voluntaria de mi hijo/hija \_\_\_\_\_ para que se recupere su perspectiva a través de un taller participativo, en el Proyecto: Construcción de Materiales Educativos en EIS para la formación en ciudadanía, adscrito a la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro.

**Firma de padre/madre/tutor**

**Anexo 2. Cuestionario de Formato de Materiales Educativos**

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>Del 1 al 5, donde 1 es la calificación menor y 5 es la calificación mayor,<br/>califica los medios que más te gusta para que te enseñen EIS:</p> |  |   |
| Videos de YouTube<br><b>1 2 3 4 5</b>   | Películas o series<br><b>1 2 3 4 5</b> | Obras de Teatro<br><b>1 2 3 4 5</b>               |
| Videos cortos/Reels<br>(Facebook,Instagram,<br>Tiktok)<br><b>1 2 3 4 5</b>  | Novelas o cuentos<br><b>1 2 3 4 5</b>  | Canciones<br><b>1 2 3 4 5</b>                     |
| Libros de texto<br><b>1 2 3 4 5</b>   | Historietas<br><b>1 2 3 4 5</b>        | Programas de<br>radio/podcast<br><b>1 2 3 4 5</b> |
| Otro, ¿cuál?:_____  |  |   |

### **Anexo 3. Carta descriptiva taller participativo**

Objetivo general: Conocer la perspectiva estudiantil respecto a los contenidos en EIS que les han enseñado en la escuela, conocer la perspectiva estudiantil respecto a la EIS que consideran deberían de enseñarles e Identificar los contenidos pertinentes en EIS de acuerdo a sus problemáticas.

Lo anterior a partir de actividades lúdicas en donde se incorporen experiencias cotidianas con el fin de potencializar una convivencia sana entre los asistentes.

| Objetivo   | Actividad                | Descripción de actividad   | Tiempo  | Información/reflexión esperada |
|--|--------------------------|--|---------|--------------------------------|
| Explicar brevemente en qué consiste el taller y presentarnos con el grupo. | Presentación y encuadre. | Presentación breve del grupo facilitador y del objetivo del taller.<br><br>El objetivo de este proyecto es conocer su opinión sobre EIS y cómo les gustaría aprender EIS en la escuela.<br><br>Se le otorgará una etiqueta en blanco a cada asistente para que | 10 min. | NA                             |

|   |  |   |         |   |
|---|--|---|---------|---|
|   |  | <p>escriba su nombre y podamos identificarle.</p> <p>Después, se establecerán en plenaria las normas de convivencia para la sesión y se escribirán en el pizarrón.</p>  |         |   |
| Crear un ambiente de confianza y participación con las personas asistentes. | Dinámica Rompe-hielo: La canasta revuelta. | <p>Se le indica al grupo que formen un círculo con sus sillas y tomen asiento. La facilitadora indica que cuando ella nombre la fruta “piña”, la persona a la que señale tendrá que presentar a la compañera o compañero que se encuentre a su derecha, y cuando diga “naranja”, presentará a la persona que esté a su izquierda.</p> <p>Luego del primer intento, la facilitadora dirá: “Canasta revuelta”</p> | 15 min. | Diagnóstico del ambiente grupal e identificación de personalidades a través de la dinámica. |

|  |   |  |        |   |
|--|---|--|--------|---|
|  |   | y el grupo deberá cambiar de lugar aleatoriamente. Se repetirá la indicación por 4 ocasiones más.  |        |   |
| Indagar acerca de los contenidos en EIS que la comunidad estudiantil identifica y la forma en que los han aprendido. | Lluvia de ideas holones de la sexualidad. | Se presentará ante el grupo una tabla con los títulos: Erotismo, afectividad (vínculo afectivo), género y reproductividad en una tabla de papel bond que se pegará en la pared. Se dará una breve introducción sobre qué se refiere cada tema y cada tema tendrá dibujos que ilustren a qué se refiere cada uno.<br><br>El grupo se dividirá en equipos por holón, se les preguntará, <u>¿qué han aprendido en la escuela sobre estos temas?</u> | 15 min | Indagar acerca de la perspectiva en EIS de acuerdo a la división por holones de la sexualidad y la experiencia en el aula de lxs estudiantes. |

|  |                |  |        |   |
|--|----------------|--|--------|---|
|  |                | Se procederá a escribir en cada uno todo lo que se comente en plenaria.  |        |   |
|  | Juego de roles | De acuerdo a los temas que se hayan mencionado en la tabla de los holones de la sexualidad, se dividirá al grupo en equipos de 5 personas y se les pedirá que elijan uno de los temas. Luego, se les pedirá que se reúnan para representar una escena en clase sobre cómo les han enseñado ese tema. Un participante deberá representar el rol de profesor/a y el resto representará a lxs estudiantes. A cada equipo se le pedirá que en su escena mencionen: una frase que creen que sus docentes les dirían y | 30 min | Indagar acerca de la perspectiva en EIS de acuerdo a la comunidad estudiantil, en relación con la dinámica docente que normalmente existe en el aula. |

|  |           |   |        |   |
|--|-----------|---|--------|---|
|  |           | alguna pregunta o comentario típico que creen que lxs estudiantes harían.   |        |   |
|  |           | DESCANSO  | 10 min | NA  |
|  | Periódico | En equipos de 5 personas, se le pedirá al grupo que elaboren la portada de un periódico en donde mencionen las principales problemáticas respecto al ejercicio de su sexualidad. El título de | 25 min | Indagar sobre las problemáticas sobre sexualidad que vive la comunidad estudiantil. |

|  |                 |  |        |  |
|--|-----------------|--|--------|--|
|  |                 | <p>la portada del periódico sería: “las y los estudiantes necesitan saber”. Y se les indicará que incluyan toda inquietud que consideren relevante y útil para las problemáticas a las que se enfrentan día con día.</p>   |        |  |
|  | Caja de pandora | <p>En plenaria, se presenta ante el grupo la “caja de pandora” y se explica que es un objeto que almacena todo tipo de preguntas, sin importar quién la haga. La caja de pandora es un dispositivo de preguntas anónimas. Se le invita al grupo a escribir una pregunta que siempre han querido saber, o que no se han animado a preguntarle a alguien y</p> | 15 min | <p>Indagar sobre las problemáticas sobre sexualidad que vive la comunidad estudiantil.</p> |

|        |   |  |        |  |
|--------|---|--|--------|--|
|        |   | que sea en torno a la EIS.   |        |  |
|        | Llenado de rúbrica                          | Se compartirá con el grupo participante una rúbrica con el objetivo de problematizar en torno a la pregunta: <u>¿qué me gustaría aprender sobre EIS?</u> | 15 min | Explorar sobre las características de los materiales educativos convenientes para la comunidad estudiantil, de acuerdo a su perspectiva. |
| Cierre | Cierre de actividades y reflexiones finales | Se le pedirá al grupo que se reúnan en plenaria y de manera voluntaria compartan: ¿qué me gustó de esta sesión?, ¿aprendí algo?, ¿qué cambiaría?         | 15 min | Reflexiones generales sobre la sesión.   |

#### **Anexo 4. Infografía evaluación de contenidos**

# **MATERIAL EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES DE ATONGO**

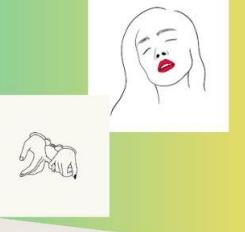
**1. Autoconocimiento**

Identidad de género, orientación sexual, diversidad de género/sexual (LGBTIQ+), expresión de género, autocuidado, proyecto de vida.



**2. Placer**

Atracción sexual, masturbación, exploración sexual, primeras experiencias sexuales.



**3. Vínculos afectivos**

Comunicación en el noviazgo, relaciones consensuadas, noviazgos con personas adultas.



**4. Relaciones con otrxs**

Respeto/acercamiento a la diversidad sexual, estereotipos de género, manejo de emociones, inicio de vida sexual, toma de decisiones.



**5. Salud**

Uso de anticonceptivos, pastilla del día siguiente, prevención del embarazo, aborto, relaciones sexuales seguras,

**¿Faltó algo? ¡Escríbelo!** ↓



**Anexo 5. Tabla de categorías utilizadas para la elaboración de los materiales audiovisuales**

| Categoría        | Tema(s)  | Mensaje   | Idea de video<br><b>(duración máxima 4 minutos)</b>  | Conceptos/ambiente transversal                            |
|------------------|--|---|--|---|
| Autoconocimiento | Identidad de género/expresión de género y orientación sexual | Definir identidad de género, expresión de género y orientación sexual (eje transversal: diversidad sexual). | Cómo sé mi identidad sexual.<br>¿Qué hacer si alguien de mi salón me dice que es homosexual? (escena entre dos estudiantes). | Ambiente rural, protagonistas con rasgos físicos diversos |
| Placer           | Exploración sexual   | Placer y cuerpxs: preguntas frecuentes caja de pandora.   | Video informativo: el placer es distinto para todas las personas y es un acto íntimo no relacionado siempre a lo sexual.     |   |

|                      |   |  |  |  |
|----------------------|---|--|--|--|
| Vínculos Afectivos   | Consenso  | Toma de decisiones desde el autocuidado.     | Dilema de una adolescente que mantiene una relación de noviazgo con alguien más grande que ella. |  |
| Relaciones con otrxs | Comunicación en el noviazgo                               | Consenso y límites en el noviazgo            | Consenso en la vida sexual: escena de pareja. Perspectiva masculina y femenina                   |  |
| Salud                | La menstruación, hygiene y hábitos de cuidado del cuerpo. | Cuidado de cuerpo. Visitar centros de salud. | Problemas de salud comunes entre hombres y mujeres adolescentes.                                 |  |

## **Anexo 6. Manual de ideas para docentes. Versión de retroalimentación docente**

### Presentación

El presente material es resultado del proceso de investigación del proyecto de tesis: *Construcción de Materiales Educativos en EIS para la Formación en Ciudadanía*, que a su vez es parte del programa de Maestría en Educación para la Ciudadanía, de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Este documento parte de la necesidad de posicionar a la Educación Integral en Sexualidades (EIS) como un tema necesario para el desarrollo de las comunidades adolescentes mexicanas, en favor de potenciar sus derechos a través de materiales educativos situados. Construimos esta herramienta con el propósito de reconocer la diversidad de contextos en que se desenvuelve la educación en nuestro país, y la necesidad de generar contenidos que respondan a problemáticas propias de las diferentes comunidades de estudiantes que habitan en él.

Por lo anterior, el presente material educativo se produjo luego de un proceso de intervención participativa que exploró percepciones, opiniones y problemáticas particulares sobre sexualidad de la comunidad estudiantil de la secundaria Epigmenio González, en la comunidad de Atongo, durante los meses de abril, mayo y junio del año 2023. Para ello, se utilizó una metodología participativa, que partió de los supuestos de la educación popular e hizo posible la constitución de este producto.

A través del diálogo y la escucha de las situaciones comunes que viven las y los estudiantes, se determinaron los ejes estructurales: Autoconocimiento, Placer, Vínculos Afectivos, Relaciones con otros/otras y Salud. Cada eje aborda una temática situacional que fue seleccionada de acuerdo a las experiencias compartidas por la comunidad estudiantil. El formato para presentar estos ejes está determinado principalmente por dos razones: la primera, que señala la ubicuidad de los teléfonos inteligentes con acceso a internet entre la juventud mexicana, cuya posición en los segmentos por edades en los 94 millones de usuarios en México es la segunda. Por otra parte, la penetración que tienen las redes

sociodigitales en México donde Instagram y TikTok ocupan el cuarto y quinto lugar. De esta manera, los Reels y videos de TikTok de 3m de duración se colocan como herramientas que detonan conversaciones (Statista Research Department, 2023).

Para la construcción de estos materiales, el formato audiovisual que se utilizó es una pieza importante, dada su posibilidad de generar proximidad con las y los estudiantes, a través del reflejo de situaciones comunes representadas en contextos similares a los suyos. Así mismo, se consideró pertinente para que exista la discusión dentro de un espacio de clase corto brindado por la/el docente a cargo. A continuación, se propone un orden sugerido para abordar cada eje dentro de la dinámica de clase cotidiana (aproximadamente 20 minutos por sesión). Se sugiere que quien facilite las sesiones, revise previamente los objetivos de cada video y proponga su abordaje a manera de plenaria, con la intención de dialogar y problematizar en torno a los temas con sus estudiantes.

Éste breve escrito no pretende ser un manual de pasos a cumplir, sino que plantea sugerencias para desarrollar habilidades y compartir información en Educación Integral en Sexualidades con la comunidad de estudiantes, y brindarles herramientas que remitan a la vivencia de una sexualidad libre e informada.

Este material le pertenece a toda la comunidad que conforma la Telesecundaria Epigmenio González.  
¡GRACIAS!

|   |   |
|---|---|
| <p>Sesión 1</p> <p>Autoconocimiento</p> |   |
| Objetivo                                | Fomentar un espacio seguro para las adolescencias LGBTIQ+ y plantear la expresión de las orientaciones sexuales desde el cuidado, el respeto y la reflexión.  |
| Comentarios, dudas y sugerencias        |   |
| Para saber del tema                     | El autoconocimiento es una capacidad humana que requiere desarrollarse, y no solamente se remite a la etapa de la adolescencia, sino que es un proceso que forma parte del ciclo vital de todas las personas. Practicar ejercicios para incentivarlo en las y los estudiantes, contribuye a mejorar habilidades para entender sus emociones, conductas, fortalezas, debilidades, metas y capacidades individuales (Chernicoff y Rodríguez, 2018). Así mismo, estimular prácticas para conocer la identidad remite a la identificación de valores personales para el actuar cotidiano. |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | <p>La orientación sexual, que es diferente del género o la identidad de género, se refiere a la preferencia de atracción sexual, es decir, hacia quién se puede sentir atraída sexualmente una persona. Existen múltiples orientaciones sexuales, tales como la homosexualidad, bisexualidad, asexualidad, heterosexualidad, etc (Planned Parenthood, 2023).</p> <p>En el caso de la identificación de la orientación sexual, la práctica del autoconocimiento puede ser una herramienta útil para tomar decisiones e identificar emociones.</p> |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Descripción del video            | Caso donde un estudiante le cuenta a un amigo sobre su orientación sexual, y éste no sabe cómo reaccionar. Ante esta situación, recurre a su hermana para que le comparta un consejo.  |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
|                                   |   |
| Preguntas de reflexión en el aula | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo habrías reaccionado si fuera un amigo(a) tuyo?</li> <li>• ¿Qué emociones crees que sintió cada personaje?</li> <li>• ¿Cómo crees que reaccionarían las personas adultas?</li> <li>• ¿Qué podemos hacer desde nuestro papel?</li> </ul> |
| Comentarios, dudas y sugerencias  |   |
| Reflexión esperada                | Las distintas orientaciones son válidas, el autoconocimiento es la forma de saber tu orientación o identidad. La heterosexualidad no es la única orientación y es necesario respetar y reconocer las  |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | distintas formas que hay para nombrar la diversidad de preferencias sexuales. |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Sesión 2                         |   |
| Tema: Placer                     |   |
| Objetivo                         | Plantear al placer como un proceso individual, que requiere de autoexploración y consenso en el caso de experimentarse en pareja. |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |
| Para saber del tema              |   |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | <p>El placer es un elemento que forma parte de la sexualidad humana, más no necesariamente está siempre relacionada a ella. Se trata de un conjunto de sensaciones, experiencias o situaciones agradables que pueden manifestarse de manera física o emocional (Rubio Aurioles).</p> <p>Los primeros acercamientos hacia la búsqueda del placer sexual pueden darse durante la adolescencia, pero no es necesario que ocurran en una etapa específica. El placer va de la mano con el autoconocimiento y el cuidado, es una actividad individual que cada persona explora por su cuenta o vive en compañía de alguien más.</p> |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Descripción del video            | <p>Video informativo que describe el concepto del placer y cómo puede manifestarse. Es importante hacer hincapié en que se trata de una acción que puede vivirse de forma individual o en pareja, para el caso de la segunda opción, el consenso es una cuestión indispensable.</p>  |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  |  |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Preguntas de reflexión           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿La búsqueda del placer es una obligación?</li> <li>• ¿Cómo decidimos si queremos o no experimentar placer?</li> <li>• ¿Qué podemos considerar si queremos experimentar placer con alguien más?</li> <li>• ¿Hay una edad adecuada para experimentar el placer?</li> </ul> |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Reflexión esperada               | <p>El placer es una decisión individual que puede vivirse en diversas etapas de la vida humana. Cualquier actividad que implique su búsqueda, requiere de completa voluntad y consentimiento.</p>  |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |

|  |
|--|
|  |
|--|

|   |   |
|---|---|
| <p>Sesión 3</p> <p>Tema: Vínculos afectivos</p> |   |
| Objetivo  | Reconocer la importancia de construir vínculos afectivos sanos e identificar sentimientos y emociones para orientar la toma de decisiones desde el autocuidado.   |
| Comentarios, dudas y sugerencias                |   |
| Para saber del tema                             | Los vínculos afectivos humanos identifican a la vida en colectivo, pues representan la forma de vida en múltiples comunidades culturales. Los vínculos están conformados por mínimo dos identidades. Como seres humanos, reaccionamos a ellos a través de respuestas afectivas, que son los sentimientos que nos provoca la presencia de otra persona en nuestra vida (Rubio Aurioles). Las relaciones de noviazgo y amistad son ejemplos de vínculos afectivos que pueden existir en la vida humana. |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | Estos vínculos se van tejiendo a lo largo de un ciclo vital, en torno a su construcción podemos encontrar manifestaciones de amor, cuidado, angustia y apego. Las relaciones de noviazgo con amplia diferencia de edad durante la adolescencia pueden significar un riesgo, pues se construyen en un ámbito de desventaja emocional para la persona menor. |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Descripción del video            | En esta cápsula, Dul le cuenta a su amiga Anita sobre su relación de noviazgo con un chico mayor de edad. En este diálogo, Dul vive un enamoramiento que la hace alejarse de sus amistades y tomar decisiones apresuradas.   |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Preguntas de reflexión           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinan sobre un noviazgo con diferencia de edad?</li> </ul>  |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué diferencias creen que haya entre salir con alguien mayor de edad y alguien de su edad?</li> <li>• ¿Cuáles son las ventajas que ve Dul en salir con alguien mayor?, ¿son en verdad ventajas?</li> <li>• ¿Identifican algún riesgo para Dul?</li> <li>• Si alguna vez nos encontramos en una situación así, ¿cómo podemos saber si estamos formando un vínculo sano? ¿Cómo se siente un vínculo sano?</li> </ul> |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Reflexión esperada               | Reconocer las desventajas alrededor de construir vínculos afectivos con amplia diferencia de edad y cómo tomar decisiones a partir del autocuidado.  |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Sesión 4</p> <p>Tema: Relaciones con otr@s. Pt.1</p> <p>Consenso y comunicación en el noviazgo</p> |  |
| Objetivo  | Promover el consenso en las relaciones de noviazgo desde una perspectiva del reconocimiento de las emociones.  |
| Comentarios, dudas y sugerencias  |  |
| Para saber del tema   | <p>La búsqueda del placer en pareja implica el diálogo, el establecimiento de acuerdos y el consenso como actos de responsabilidad afectiva (Fundación UNAM, 2022).</p> <p>El inicio de la vida sexual en pareja durante la adolescencia, requiere desarrollar herramientas socioemocionales individuales para reconocer sentimientos y tomar decisiones acordes a los valores y deseos de cada persona. Es necesario que las y los adolescentes reconozcan al acto sexual como una experiencia voluntaria que no puede darse sin un diálogo y consenso constante (antes, durante y después del acto).</p> |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | Desde las identidades femeninas, la presión e intimidación masculina suelen ser factores determinantes al momento de mantener relaciones sexuales. Es necesario desarrollar habilidades para reconocer qué está afectando la toma de decisiones en pareja y cómo puede respetarse la voluntad de cada parte.  |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |
| Descripción del video            | La sesión está conformada por dos videos que abordan la importancia del consenso en el inicio de la vida sexual de una pareja de estudiantes de secundaria. En esta sesión se aborda la perspectiva femenina; cuando el novio de Camila, Martín, le propone mantener relaciones sexuales, ella siente la obligación de aceptar, pero en realidad no está segura de esta decisión. |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |
| Preguntas de reflexión           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sentimientos crees que esté experimentando Camila? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Por qué crees que Camila se siente insegura?</li> <li>• ¿Cómo podría saber Camila si su decisión es voluntaria?</li> </ul>   |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué podría hacer Camila si Martín se molesta?</li> <li>• ¿Qué crees que debe hacer Camila para tomar una decisión fiel a ella misma?</li> </ul>                                   |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |
| Reflexión esperada               | <p>Plantear como condición irremplazable de los actos sexuales en pareja al consenso y a la negativa como una posibilidad válida.</p> <p>Construir estrategias para comunicar y respetar las decisiones en el noviazgo.</p> |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Sesión 5                         | Tema: Relaciones con otrxs. Pt.2<br><br>Consenso y comunicación en el noviazgo                                    |
| Objetivo                         | Promover la práctica de habilidades socioemocionales para el diálogo y el consenso en las relaciones de noviazgo. |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  |  |
| Para saber del tema              | <p>La búsqueda del placer en pareja implica el diálogo, el establecimiento de acuerdos y el consenso como actos de responsabilidad afectiva (Fundación UNAM, 2022).</p> <p>El inicio de la vida sexual en pareja durante la adolescencia, requiere desarrollar herramientas socioemocionales individuales para reconocer sentimientos y tomar decisiones acordes a los valores y deseos de cada persona. Es necesario que las y los adolescentes reconozcan al acto sexual como una experiencia voluntaria que no puede darse sin un diálogo y consenso constante (antes, durante y después del acto).</p> <p>Desde las identidades masculinas, la confrontación hacia la negativa femenina puede significar un conflicto, dada la prevalencia de una expectativa social que califica a los hombres como tomadores de decisiones en las relaciones. El manejo de la frustración es importante para construir ambientes de noviazgo equilibrados.</p> |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  |   |
| Descripción del video            | <p>La sesión está conformada por dos videos que abordan la importancia del consenso en el inicio de la vida sexual de una pareja de estudiantes de secundaria.</p> <p>En esta sesión se abordará la perspectiva masculina; Martín le propone a su novia Camila mantener relaciones sexuales y ella le pide tiempo para tomar una decisión. Ante esto, Martín decide condicionar a Camila para orillarla a que acepte.</p> |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |
| Preguntas de reflexión           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sentimientos crees que esté experimentando Martín?<br/>¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué ocasionó que Martín le escribiera enojado a Camila?<br/>¿Por qué?</li> <li>• ¿Por qué crees que Martín dijo algo que en realidad no siente?</li> <li>• ¿Qué podría hacer Martín con la frustración que siente?</li> <li>• ¿Qué otro escenario sería posible en esta historia?</li> </ul>   |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |
| Reflexión esperada               | Plantear como condición irremplazable de los actos sexuales en pareja al consenso y a la negativa como una posibilidad válida.  |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | Construir estrategias para enfrentar la frustración y reconocer la importancia de los sentimientos para decidir. |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <p>Sesión 6</p> <p>Tema: Salud</p> |  |
| Objetivo                           | Promover el reconocimiento de la diversidad corporal y los cambios físicos durante la adolescencia como un proceso natural que todos y todas vivimos de maneras distintas. Acotar la importancia de consultar fuentes confiables para procurar el cuidado y atención del cuerpo. |
| Comentarios, dudas y sugerencias   |  |
| Para saber del tema                |  |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | Junto con el desarrollo durante la adolescencia, es necesario reconocer los cambios corporales como naturales y como parte de un proceso de crecimiento físico y emocional. Al mismo tiempo, resulta conveniente promover acciones para cuidar del cuerpo a través de la consulta médica y de la higiene individual. |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Descripción del video            | Video informativo que aborda las temáticas del vello público, la menstruación y el inicio de la vida sexual.   |
| Comentarios, dudas y sugerencias |  |
| Preguntas de reflexión           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué se dice socialmente sobre el vello en hombres y mujeres? ¿Qué opinan ustedes?</li> <li>• ¿Qué factores creen que hay que considerar para dar inicio a una vida sexual?</li> </ul>  |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué creen que algunas niñas prefieren no hablar acerca de la menstruación?</li> <li>• ¿Qué podemos hacer con las dudas que nos surgen sobre nuestros cuerpos?</li> </ul>  |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |
| Reflexión esperada               | <p>Reconocer a los cambios corporales como naturales y la importancia de desarrollar una relación de cuidado hacia los cuerpos y sus diversidades.</p> <p>Reconocer la importancia de expresar dudas sobre nuestra corporalidad y la consulta de fuentes adecuadas para aclararlas.</p> |
| Comentarios, dudas y sugerencias |   |

## Agradecimientos

Al profesor Genaro, que permitió la gestión y desarrollo de este proyecto en las instalaciones de su escuela, y que siempre mostró interés y apoyo para mejorar la educación de la comunidad estudiantil.

A las maestras y maestros que amablemente cedieron tiempos de sus clases para lograr el acercamiento con las y los alumnos del plantel.

A toda la comunidad estudiantil de la Telesecundaria Epigmenio González, que nos compartió sus inquietudes y nos dejó dialogar, jugar y reflexionar para construir este material.

## Referencias

- Trejo Pérez, F. (2020). Elaboración de una definición integral del placer sexual. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 8-16. <https://doi.org/10.48102/pi.v25i2.101>
- <https://www.fundacionunam.org.mx/auriazul/que-es-responsabilidad-afectiva/>
- <https://es.statista.com/estadisticas/1035031/mexico-porcentaje-de-usuarios-por-red-social/>
- <https://marketing4ecommerce.mx/uso-de-redes-sociales-en-mexico/#:~:text=En%20este%20sentido%2C%20notamos%20que,14.7%25%20y%2014.3%25%20respectivamente.>

**Anexo 7. Cuestionario de evaluación de material educativo audiovisual. Comunidad estudiantil**

| <b>Video 1: Autoconocimiento</b>            |                         |                         |
|---|-------------------------|-------------------------|
| 1. ¿La duración del video es adecuada?      | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| 2. ¿El video me pareció llamativo?          | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| 3. ¿El mensaje del video es claro/sencillo? | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| 4. ¿El lenguaje es sencillo?                | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| 5. ¿Me gustó que el video sea un TikTok?    | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| 6. ¿Me gustó la historia?                   | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| 7. ¿Me gustó la música?                     | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| 8. ¿Me gustaron las imágenes del video      | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| 9. ¿Aprendí algo con el video?              | <input type="radio"/> ☺ | <input type="radio"/> ☹ |
| Comentarios y sugerencias:                  | ¶                       |                         |

### **Anexo 8. Tabla de preguntas frecuentes actividad Caja de Pandora**

|   |  |
|---|--|
| Métodos Antifecundativos: efectividad, uso adecuado, pastilla del día siguiente, cuáles son los más efectivos, cuánto duran, preservativo femenino. |  |
| Cómo se pone un condón.   | Qué tipos de géneros hay   |
| Pornografía: masturbación   | Riesgos a temprana edad  |
| Homosexualidad  | Cuál es la edad mínima para tener relaciones sexuales                |
| Sexualidad  | Edad máxima para tener relaciones sexuales                           |
| Géneros   | Medios confiables para consultar información sobre sexualidad        |
| Cómo reaccionar a circunstancias fuertes  | La virginidad  |
| Respetar preferencias sexuales de las personas  | Consecuencias del embarazo adolescente                               |
| Cómo distinguir tu género   | Recomendaciones para "la primera vez"                                |
| Cómo saber tu género  | Aprender a respetar  |
| Cuál es la manera de abrir un anticonceptivo  | Aborto   |
| Cómo sobrellevar las relaciones   | Relaciones sexuales  |
| Saber abrir todos los Antifecundativos  | Igualdad de género   |
| Cómo tratar a una persona de su propio sexo   | Elección sexual  |
| Cómo saber si alguien solo te utiliza   | Aborto: legalidad, cómo, dónde, cuándo, a qué edad se puede realizar |
| Todos los tipos de Antifecundativos   | Cómo tener relaciones sexuales                                       |
| Saber cómo resolver un problema acerca del género   | Cómo saber qué género te gusta                                       |
| Cómo actuar ante un embarazo adolescente  | Prevención del embarazo  |

## **Anexo 9. Enlace a Materiales de Video**

[https://drive.google.com/drive/folders/1TgInnoDImm9i1\\_g91bVfdWxEQXxk9YDR?usp=s](https://drive.google.com/drive/folders/1TgInnoDImm9i1_g91bVfdWxEQXxk9YDR?usp=s)

[haring](#)